



**Universidad
Indoamérica**

UNIVERSIDAD INDOAMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

CARRERA DE PSICOLOGÍA

TEMA:

REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIDAD
EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE AMBATO

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciadas en
Psicología.

Autor(a)

Granja Ledesma Cristina Paola

Tutor(a)

Ps. Ind. Luis Fernando Taruchain Pozo
Mg.

AMBATO–ECUADOR
2025

**AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA,
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

Yo, Cristina Paola Granja Ledesma, declaro ser autor del Trabajo de Integración Curricular con el nombre "REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE AMBATO", como requisito para optar al grado de Licenciada en Psicología y autorizo al Sistema de Bibliotecas de la Universidad Tecnológica Indoamérica, para que con fines netamente académicos divulgue esta obra a través del Repositorio Digital Institucional (RDI-UTI).

Los usuarios del RDI-UTI podrán consultar el contenido de este trabajo en las redes de información del país y del exterior, con las cuales la Universidad tenga convenios. La Universidad Tecnológica Indoamérica no se hace responsable por el plagio o copia del contenido parcial o total de este trabajo.

Del mismo modo, acepto que los Derechos de Autor, Morales y Patrimoniales, sobre esta obra, serán compartidos entre mi persona y la Universidad Tecnológica Indoamérica, y que no tramitaré la publicación de esta obra en ningún otro medio, sin autorización expresa de la misma. En caso de que exista el potencial de generación de beneficios económicos o patentes, producto de este trabajo, acepto que se deberán firmar convenios específicos adicionales, donde se acuerden los términos de adjudicación de dichos beneficios.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Ambato, a los 23 días del mes julio de 2025, firmo conforme:

Autor: Cristina Paola Granja Ledesma

Firma:



Número de Cédula: 1803778537

Dirección: Av. Miraflores y Olmedo

Correo Electrónico: granjacristina12@gmail.com

Teléfono: 0983067963

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Titulación “REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE AMBATO” presentado por Cristina Paola Granja Ledesma para optar por el Título Licenciada en Psicología.

CERTIFICO

Que dicho Trabajo de Integración Curricular ha sido revisado en todas sus partes y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte los Lectores que se designe.

Ambato, 23 de julio de 2025

.....
Ps. Ind. Luis Fernando Taruchain Pozo Mg

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Quien suscribe, declaro que los contenidos y los resultados obtenidos en el presente Trabajo de Integración Curricular, como requerimiento previo para la obtención del Título de licenciada en psicología, son absolutamente originales, auténticos y personales y de exclusiva responsabilidad legal y académica del autor

Ambato, 23 de julio de 2025



Cristina Paola Granja Ledesma
1803778537

APROBACIÓN DE LECTORES

El Trabajo de Integración Curricular ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, sobre el Tema: REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE AMBATO previo a la obtención del Título de licenciada en psicología, reúne los requisitos de fondo y forma para que el estudiante pueda presentarse a la sustentación del Trabajo de Integración Curricular.

Ambato, 12 de agosto de 2025

Ps. Ind. José Miguel Acuña Mayorga Mg.

LECTOR

Ps. Ind. Paúl Bladimir Acosta Pérez Mg.

LECTOR

DEDICATORIA

Dedico esta tesis con profundo amor y gratitud a mis padres, Cristian Granja y Beatriz Ledesma, por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Gracias por estar siempre a mi lado, por su fe en mí y por brindarme las herramientas necesarias para avanzar, incluso en los momentos más difíciles. Su ejemplo, su paciencia y su amor han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

A mis abuelos, quienes me vieron crecer con cariño y orgullo. En especial, a mi abuela Magda Lerena, por su ternura y fortaleza, y a mi abuelo José Leonardo Granja Secaira, quien me acompañó en los primeros pasos de mi vida y que, aunque ya no está físicamente, sé que me guía y me protege desde el cielo. Su presencia sigue viva en mi corazón y su recuerdo me impulsa a ser mejor cada día.

A mi hermana, Daniela Granja por estar conmigo en todo momento a pesar de las dificultades, su compañía constante y su forma única de alegrar mis días han hecho la diferencia. Su apoyo silencioso, su comprensión y su amor son un regalo que valoro profundamente. Gracias por ser ese pilar silencioso pero firme, por creer en mí y por hacer de este recorrido algo más llevadero y especial. A mi hermana, Michelle Granja, por estar a mi lado durante todo este proceso. Gracias por estar siempre ahí, incluso cuando no hacía falta decir nada

A todos ustedes, con el corazón en la mano, les dedico este logro que no es solo mío, sino también resultado de todo lo que me han dado. Gracias por ser mi fuerza, mi guía y mi inspiración.

Cristina Paola Granja Ledesma

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Indoamérica por brindarme un entorno académico de excelencia, que ha favorecido mi crecimiento personal, profesional y académico. Expreso mi agradecimiento al Ing. Saúl Lara Paredes, Canciller de la Universidad Indoamérica, por su liderazgo y por fomentar un ambiente institucional propicio para la investigación y el aprendizaje. A todos quienes aportaron, de una u otra forma, a la realización de este trabajo, mi más profundo y sincero agradecimiento. A los docentes de esta institución, les reconozco su dedicación, compromiso y valiosa orientación a lo largo de mi proceso formativo. De manera especial, agradezco al Ps. Ind. Luis Fernando Taruchain Pozo, Mg., tutor de esta tesis, por su acompañamiento constante, su guía metodológica y su asesoramiento durante el desarrollo de este proyecto. Su experiencia, compromiso y apoyo fueron fundamentales para la culminación de este trabajo. También deseo agradecer al Ps. Cl. Jorge Luis Cisneros Bedon Mg., por su colaboración y por compartir conmigo su sabiduría, lo cual enriqueció significativamente el enfoque y contenido de esta investigación. *Cristina Paola Granja Ledesma*

INDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	I
AUTORIZACIÓN PARA EL REPOSITORIO DIGITAL.....	II
APROBACIÓN DEL TUTOR	III
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	IV
APROBACIÓN DE LECTORES.....	V
DEDICATORIA.....	VI
AGRADECIMIENTO	VII
RESUMEN EJECUTIVO	VIII
ABSTRACT 1	IX
1. INTRODUCCIÓN	15
2. MARCO METODOLÓGICO	21
3. RESULTADOS	26
3.1 Características sociodemográficas del personal docente	26
3.2 Resultados por Subescalas del DERS	28
3.3 Resultados Globales de la Regulación Emocional.....	30
3.4 Resultados según Años de Experiencia	31
4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	31
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
6. AGRADECIMIENTOS	39
7. DEDICATORIA	40
8. ANEXOS	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Datos Sociodemográficos: edad	26
Tabla 2 Datos Sociodemográfico: sexo	26
Tabla 3 Datos Sociodemográfico: estado civil	26
Tabla 4 Datos Sociodemográfico: nivel institucional	27
Tabla 5 Datos Sociodemográfico: años de experiencia.....	27
Tabla 6 Dimensión No aceptación de las respuestas emocionales	28
Tabla 7 Dimensión Dificultades para involucrarse en conductas orientadas a metas	28
Tabla 8 Dimensión Dificultades en el control de impulsos	28
Tabla 9 Dimensión Falta de conciencia emocional	29
Tabla 10 Dimensión Acceso limitado a estrategias de regulación emocional	29
Tabla 11 Dimensión Falta de claridad emocional	30
Tabla 12 Resultados globales de la regulación emocional genera	31
Tabla 13 Niveles de regulación emocional según los años de experiencia.....	31

ÍNDICE DE GRAFICOS

Figura 1. Histograma de datos sociodemográficos referentes a la edad.....	28
Figura 2. Histograma de datos sociodemográficos referentes al estado civil	29
Figura 3. Histograma de datos sociodemográficos referentes al nivel de instrucción	29
Figura 4. Histograma de datos sociodemográficos referentes a los años de experiencia	
Figura 5. Histograma de resultados de no aceptación emocional.....	30
Figura 6. Histograma de resultados de dificultades para involucrarse en conductas orientadas a metas	31
Figura 7. Histograma de resultados de dificultades en el control de impulsos.....	32
Figura 8. Histograma de resultados de falta de conciencia emocional.....	33
Figura 9. Histograma de resultados de acceso limitado a estrategias de regulación emocional	34
Figura 10. Histograma de resultados de falta de claridad emocional.....	35
Figura 11. Histograma de resultados globales de la regulación emocional general	36
Figura 12. Histograma de resultados de regulación emocional según años de experiencia docente	37

UNIVERSIDAD INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

CARRERA PSICOLOGIA

**TEMA: REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIDAD
EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE AMBATO**

AUTOR (A):

Cristina Paola Granja Ledesma

TUTOR (A):

Psic. Ind. Luis Fernando Taruchaín Pozo, Mg.

RESUMEN EJECUTIVO

La regulación emocional consiste en la capacidad de un sujeto para gestionar sus emociones frente a situaciones adversas. No obstante, podría evidenciarse posibles dificultades en su dominio, afectando el desarrollo adecuado de la persona en diferentes contextos. El objetivo principal fue describir el nivel de dificultades en la regulación emocional general. Es así que, la metodología consideró, un paradigma positivista, un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y un alcance descriptivo, aplicando como técnica de producción de datos, una ficha sociodemográfica y la escala de dificultades en regulación emocional (DERS) en una muestra por conveniencia de 30 docentes, procesando los datos mediante estadísticas descriptivas. Los resultados revelaron que el 66.7% de los docentes presenta un nivel bajo de dificultad en la regulación emocional, indicando habilidades adecuadas. No obstante, un 33.3% mostró un nivel alto de dificultad, evidenciando desafíos significativos en la aceptación emocional (36.7%), el control de impulsos (36.7%), la conciencia emocional (33.3%), y el acceso limitado a estrategias de regulación (40%). Estos hallazgos subrayan la necesidad crucial de programas de intervención y formación emocional estructurada para el profesorado, con el fin de fortalecer su bienestar y la calidad laboral dentro del contexto de trabajo nacional, al cual pertenecen en la ciudad de Ambato.

DESCRIPTORES: Dificultades emocionales, Bienestar, Docentes, Regulación emocional, Satisfacción en el trabajo.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

FACULTY OF SOCIAL AND HUMAN SCIENCES

Psychology

AUTHOR: GRANJA LEDESMA CRISTINA PAOLA

TUTOR: MSc. TARUCHAIN POZO LUIS FERNANDO

ABSTRACT

Emotional Regulation in Teachers of an Educational Unit in Ambato

Emotional regulation is defined as the ability to manage emotions in adverse situations. Nevertheless, difficulties in this process may hinder adequate personal development across different contexts. This study aimed to describe the level of difficulties in overall emotional regulation among teachers. A positivist paradigm, quantitative approach, non- experimental cross-sectional design, and descriptive scope were employed. Data were collected through a sociodemographic questionnaire and the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), applied to a convenience sample of 30 teachers. Descriptive statistical analysis revealed that 66.7% of participants reported a low level of difficulty in emotional regulation, indicating adequate emotional skills. In contrast, 33.3% exhibited high levels of difficulty, with notable challenges in emotional acceptance (36.7%), impulse control (36.7%), emotional awareness (33.3%), and access to regulation strategies (40%). These findings underscore the importance of implementing structured intervention and emotional training programs to enhance teachers' well-being and job performance within the educational context of Ambato.

KEYWORDS: Emotional difficulties, Well-being, Teachers, Emotional regulation, Job satisfaction .



REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE AMBATO

EMOTIONAL REGULATION IN TEACHERS OF AN EDUCATIONAL UNIT IN THE CITY OF AMBATO

Autor: Cristina Paola Granja-Ledesma
cgranja2@indoamerica.edu.ec

Tutor: Psc. Ind. Luis Fernando Taruchain
Pozo Mg.
fernandotaruchain@uti.edu.ec

Lector: Psc. Ind. José Miguel Acuña
Mayorga Mg.
joseacuna@uti.edu.ec

Lector: Psc. Ind. Paúl Bladimir Acosta
Pérez Mg.
paulacosta@uti.edu.ec

Trabajo de Titulación para la
obtención del título de
Licenciado/a en Psicología de
la Universidad Tecnológica
Indoamérica.

Modalidad:
Investigación Cuantitativa.

RESUMEN

La regulación emocional consiste en la capacidad de un sujeto para gestionar sus emociones frente a situaciones adversas. No obstante, podría evidenciarse posibles dificultades en su dominio, afectando el desarrollo adecuado de la persona en diferentes contextos. El objetivo principal fue describir el nivel de dificultades en la regulación emocional general. Es así que, la metodología consideró, un paradigma positivista, un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y un alcance descriptivo, aplicando como técnica de producción de datos, una ficha sociodemográfica y la escala de dificultades en regulación emocional (DERS) en una muestra por conveniencia de 30 docentes, procesando los datos mediante estadísticas descriptivas. Los resultados revelaron que el 66.7% de los docentes presenta un nivel bajo de dificultad en la regulación emocional, indicando habilidades adecuadas. No obstante, un 33.3% mostró un nivel alto de dificultad, evidenciando desafíos significativos en la

ABSTRACT

Emotional regulation is defined as the ability to manage emotions in adverse situations. Nevertheless, difficulties in this process may hinder adequate personal development across different contexts. This study aimed to describe the level of difficulties in overall emotional regulation among teachers. A positivist paradigm, quantitative approach, non-experimental cross-sectional design, and descriptive scope were employed. Data were collected through a sociodemographic questionnaire and the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), applied to a convenience sample of 30 teachers. Descriptive statistical analysis revealed that 66.7% of participants reported a low level of difficulty in emotional regulation, indicating adequate emotional skills. In contrast, 33.3% exhibited high levels of difficulty, with notable challenges in emotional acceptance (36.7%), impulse control (36.7%), emotional awareness (33.3%), and access to regulation strategies (40%). These findings underscore

Ambato, Ecuador.
Agosto de 2025.

aceptación emocional (36.7%), el control de impulsos (36.7%), la conciencia emocional (33.3%), y el acceso limitado a estrategias de regulación (40%). Estos hallazgos subrayan la necesidad crucial de programas de intervención y formación emocional estructurada para el profesorado, con el fin de fortalecer su bienestar y la calidad laboral dentro del contexto de trabajo nacional, al cual pertenecen en la ciudad de Ambato.

Palabras Clave: *Difficultades emocionales, Bienestar, Docentes, Regulación emocional, Satisfacción en el trabajo.*

the importance of implementing structured intervention and emotional training programs to enhance teachers' well-being and job performance within the educational context of Ambato.

Keywords: *Emotional difficulties, Well-being, Teachers, Emotional regulation, Job satisfaction.*

Palabras Clave: *Clave1, Clave2, Clave3, Clave4, Clave5* (extraídas desde [Tesauros UNESCO](#), orden alfabético).

Keywords: *Clave1, Clave2, Clave3, Clave4, Clave5* (extraídas desde [Tesauros UNESCO](#), orden alfabético).

1. INTRODUCCIÓN.

La regulación emocional ha sido reconocida como un componente esencial en el ámbito educativo, ya que permite a los docentes gestionar de manera adecuada sus emociones, favoreciendo tanto su bienestar personal como el rendimiento de sus estudiantes (Gross J. J., *The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology*, 1998). Esta capacidad no solo impacta en el desarrollo de un ambiente escolar positivo, sino que también reduce los niveles de estrés, agotamiento emocional y conflictos interpersonales dentro de la institución (Brackett M. A., 2011). Dentro del contexto laboral, es prioritario entender y trabajar sobre la regulación emocional del personal docente, debido a que es fundamental para mejorar la dinámica institucional y la calidad educativa. En el presente estudio se abordará el fenómeno de la regulación emocional, con un énfasis particular en las dificultades que enfrentan las personas para gestionar eficazmente sus emociones, la regulación emocional implica la capacidad para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales de manera flexible, en función de los objetivos de adaptación (Gross, 2015). Sin embargo, muchas personas experimentan dificultades persistentes en este proceso, lo que se traduce en problemas como una baja conciencia emocional, la tendencia a evitar o suprimir emociones, la incapacidad para calmarse tras una experiencia emocional intensa o la dificultad para aceptar las emociones negativas como parte de la

experiencia humana (Gratz & Roemer, L., 2004)

Estas dificultades en la regulación emocional no solo interfieren con el bienestar psicológico, sino que también se asocian con diversos problemas clínicos, como la ansiedad, la depresión, el consumo de sustancias y la agresividad (Aldao & Schweizer, S. , 2010). De hecho, estudios recientes han demostrado que una regulación emocional deficiente predice una menor adaptación social, un mayor deterioro funcional y una vulnerabilidad emocional sostenida en el tiempo (Berking M. &, 2012) Además, los individuos que no logran comprender, tolerar o gestionar adecuadamente sus emociones tienden a emplear estrategias disfuncionales, como la evitación experiencial, la rumiación o la desregulación conductual, lo que intensifica su malestar emocional (Taruchaín-Pozo & Paúl Acosta-Pérez, 2022).

La evaluación de las dificultades en la regulación emocional se ha vuelto cada vez más relevante, ya que permite comprender cómo la gestión inadecuada de las emociones puede afectar el rendimiento laboral, el clima organizacional y la salud psicológica de los empleados, las dificultades en la regulación emocional, como la escasa conciencia emocional, la impulsividad ante situaciones de estrés o la incapacidad para manejar emociones negativas, pueden generar un incremento en los niveles de conflicto interpersonal, ausentismo laboral y rotación de personal (Aldao & Schweizer, S. , 2010) Asimismo, se ha demostrado que una deficiente regulación emocional se asocia con mayores niveles de burnout, especialmente en

profesiones de alta demanda emocional como la docencia, el trabajo social o el sector salud (Extremera et al., 2021). Desde la psicología organizacional, identificar estas dificultades permite implementar estrategias de intervención orientadas al desarrollo de habilidades emocionales, la promoción del bienestar laboral y la prevención de trastornos mentales comunes como la ansiedad o la depresión, los cuales tienen un alto costo humano y económico para las organizaciones (Vega & Morales, 2023). Instrumentos estandarizados como la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) ofrecen una valiosa herramienta diagnóstica para evaluar el estado emocional de los colaboradores y diseñar programas de capacitación emocional y manejo del estrés adaptados al contexto organizacional (Gratz & Roemer, L., 2004).

La gestión emocional en los docentes se convierte así en un elemento clave para promover su resiliencia y compromiso organizacional, elementos que, según (Lazarus R. S., 1991), se configuran a partir de la interpretación cognitiva de las emociones. Entender estas variables no solo permite intervenir de manera preventiva en situaciones de riesgo emocional, sino también fortalecer habilidades de afrontamiento adaptativo.

La psicología organizacional es una rama aplicada de la psicología que estudia el comportamiento humano en contextos laborales, con el objetivo de mejorar tanto el rendimiento como el bienestar psicológico de los trabajadores y la eficiencia organizacional. Según Robbins (1998), se trata del “estudio sistemático de las acciones

y actitudes de las personas dentro de las organizaciones” (p.76). Esta disciplina ha evolucionado desde un enfoque mecanicista hacia una visión más integral, reconociendo la dimensión emocional, social y cognitiva de los individuos.

Desde una perspectiva contemporánea, (Muchinsky, 2000) señala que la psicología organizacional aplica principios psicológicos para “resolver problemas relacionados con el trabajo y mejorar la calidad de vida laboral” (p.83). En este sentido, analizar la regulación emocional en los docentes es clave para comprender cómo las emociones inciden en la motivación, el clima organizacional y las relaciones laborales en las instituciones educativas, uno de los aportes más relevantes en la actualidad es el de la inteligencia emocional, propuesta inicialmente por (Salovey & Mayer, 1990), y popularizada por (Goleman, 1995), quien la definió como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones de manera eficaz. Goleman destaca su importancia en ambientes laborales donde la interacción humana es constante. En el caso del ámbito educativo, se ha comprobado que los docentes con alta inteligencia emocional presentan menores niveles de estrés y burnout, así como mejores vínculos con sus estudiantes y colegas (Brackett & Salovey, P., 2010)

Un modelo integrador clave en la psicología organizacional contemporánea es el Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R), propuesto por (Demerouti & Schaufeli, W. B. , 2001), este plantea que el equilibrio entre las demandas laborales (como la carga emocional y administrativa) y los recursos disponibles (como el apoyo social o las

habilidades emocionales) determina el bienestar y el rendimiento en el trabajo. En el ámbito educativo, se ha evidenciado que este modelo permite comprender cómo prevenir el agotamiento docente, promoviendo la resiliencia y la eficacia profesional. En síntesis, la psicología organizacional ofrece herramientas valiosas para fortalecer el trabajo docente desde una mirada psicosocial, a través del desarrollo de la inteligencia emocional, el liderazgo empático y un clima institucional saludable, es posible diseñar intervenciones que promuevan no solo la productividad, sino también la salud mental y el sentido de pertenencia. Estos factores, fundamentales en la labor educativa, tienen un impacto directo en la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, como enfoque epistemológico, se ha basado en la corriente cognitiva-conductual, la cual se refiere a una perspectiva relevante para comprender la regulación emocional en docentes, particularmente comprende como el producto de la interacción entre procesos mentales (como pensamientos, creencias y expectativas) y conductas observables. Este paradigma sostiene que no son los eventos en sí los que provocan una emoción, sino la interpretación cognitiva que el individuo realiza sobre ellos (Brackett M. A., 2011). En este sentido, la regulación emocional se entiende como una habilidad que puede aprenderse, entrenarse y modificarse, implicando tanto la identificación de pensamientos disfuncionales como la modificación de conductas poco adaptativas (Tapia-Herrera, Rodríguez-Tubón, Leslie, & Taruchain-Pozo, Luis, 2025).

En el ámbito laboral, los docentes enfrentan continuamente situaciones emocionalmente exigentes, desde la presión institucional y la sobrecarga laboral, hasta el manejo del aula o la relación con padres y directivos. Según (Lazarus R. S., 1984), el afrontamiento emocional depende en gran medida de la evaluación cognitiva que se hace de una situación estresante, lo cual concuerda con los principios del enfoque cognitivo-conductual. Si un docente interpreta una situación de conflicto con un estudiante como una amenaza a su competencia profesional, probablemente experimentará emociones intensas como ansiedad, frustración o ira. Sin embargo, si reinterpreta la situación como una oportunidad de aprendizaje o de mejora en la gestión del aula, su respuesta emocional será más regulada y constructiva (Gross J. J., *The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology*, 1998).

Cabe mencionar, que la terapia cognitivo-conductual (TCC) ofrece estrategias eficaces para mejorar la regulación emocional, tales como la reestructuración cognitiva, la solución de problemas, el entrenamiento en relajación y el refuerzo de conductas saludables (Brackett M. A., 2011). Estas herramientas pueden ser integradas en programas de formación docente para promover habilidades de afrontamiento emocional, disminuir la incidencia del agotamiento laboral y fortalecer el bienestar psicosocial. En efecto, diversos estudios han señalado que la aplicación de intervenciones cognitivo-conductuales en entornos escolares ha mostrado mejoras significativas en el manejo del estrés, la autoeficacia

docente y el clima emocional del aula (CES, 2020)

Por tanto, el enfoque cognitivo-conductual no solo proporciona un marco teórico sólido para comprender la regulación emocional, sino que también ofrece herramientas prácticas aplicables en contextos educativos. Favorecer el entrenamiento emocional desde esta perspectiva contribuye a una mayor estabilidad emocional del docente, mejora sus relaciones interpersonales dentro de la institución y repercute positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Taruchaín Pozo, Freire Palacios, V. A., & Mayorga Álvarez, M. de los Ángeles., 2020).

Con respecto a la definición de la variable, la regulación emocional se define como el conjunto de procesos intrapsíquicos que permiten al individuo influir en qué emociones tiene, cuándo las tiene y cómo las experimenta y expresa (Gross J. J., *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. *Review of General Psychology*, 1998). Dentro de los factores asociados, destacan las estrategias de afrontamiento, la resiliencia personal, y la percepción de apoyo social, los cuales permiten a los docentes gestionar sus emociones ante las exigencias laborales (Folkman, 2000).

Respecto al área emocional, (Thompson, 1994) sostiene que la regulación emocional implica no solo controlar las reacciones visibles, sino también regular la experiencia interna de la emoción, lo cual es fundamental para mantener un estado psicológico saludable. Además, (Brackett M.

A., 2011) mencionan que la competencia emocional está relacionada directamente con la satisfacción laboral y la reducción del estrés en los docentes.

En cuanto a los pensamientos, (Beck A. T., 1979) resalta la importancia de identificar las distorsiones cognitivas que pueden intensificar las emociones negativas. Estrategias como la reestructuración cognitiva permiten reformular estos pensamientos, favoreciendo respuestas emocionales más adaptativas. Finalmente, (Mikulincer, 2003) subrayan que el apego seguro fomenta una regulación emocional efectiva, proporcionando un marco mental de confianza y autocuidado. Un estudio realizado por (Santander Trigo & Martínez-Otero Pérez , 2023) realizaron una investigación en España con el objetivo de evaluar la percepción de los docentes sobre su propia regulación emocional y la del alumnado. Los resultados indicaron que los docentes con mayores niveles de regulación emocional no solo reportaban una actitud más positiva frente al aula, sino que también valoraban más la necesidad de formación específica en el área emocional, esta correlación sugiere que el desarrollo de competencias emocionales en los docentes no es espontáneo, sino que debe ser promovido mediante procesos formativos estructurados.

A nivel internacional, (Wang & Taxer, J. L., 2023) realizaron un metaanálisis que diferencia dos tipos principales de estrategias de regulación emocional en docentes: las centradas en el antecedente (como la reevaluación cognitiva) y las centradas en la respuesta (como la supresión emocional), los resultados revelaron que las

primeras se asocian con niveles más altos de bienestar y eficacia docente, mientras que las segundas correlacionan con mayor agotamiento emocional y bajo desempeño en el aula, esta distinción aporta evidencia empírica clave para diseñar intervenciones basadas en estrategias emocionalmente saludables, finalmente, (Chehayeb, Olszynska, K., , Bhuvaneshwara, C., & Tsovaltzi, D, 2025) exploraron el uso de tecnologías inmersivas para fortalecer la regulación emocional en docentes en formación. Mediante un entorno de realidad mixta (MR, por sus siglas en inglés), expusieron a los participantes a simulaciones de conflictos escolares, evaluando su variabilidad de frecuencia cardíaca (HRV) y niveles de autocompasión, los resultados demostraron que este tipo de entrenamiento mejora la autorregulación emocional, lo que representa una innovación relevante para programas de formación docente en entornos educativos contemporáneos y complejos.

En los últimos años, el creciente interés por la salud mental de los docentes ha puesto en evidencia la importancia de la regulación emocional como una competencia fundamental en el ejercicio profesional. Esta habilidad, entendida como la capacidad para identificar, comprender y manejar adecuadamente las emociones propias y ajenas (Gross, 2015), constituye un factor decisivo para el bienestar docente y la calidad de los procesos de enseñanza. Sin embargo, diversas investigaciones han revelado que una parte significativa del profesorado enfrenta dificultades en la regulación emocional, lo que repercute negativamente en su desempeño, motivación y salud mental. Según un meta-

análisis de Li (2023), que recopiló 82 estudios empíricos, la utilización de estrategias desadaptativas como la supresión emocional incrementó en un 35% los niveles de agotamiento emocional y redujo en un 27% el bienestar psicológico de los docentes, mientras que el uso de estrategias adaptativas como la reevaluación cognitiva se asoció con un 32% más de satisfacción laboral. Estos hallazgos subrayan el papel crítico que tiene la regulación emocional y particularmente las dificultades asociadas a su gestión en el entorno educativo.

Esta problemática también ha sido evidenciada en países de habla hispana, donde la formación docente todavía no incorpora de forma sistemática la educación emocional como parte de los programas curriculares. Un estudio desarrollado por Santander Trigo (2020) en España, con 200 docentes, indicó que el 93% reportó no haber recibido capacitación en gestión emocional, y el 88% señaló que el estrés emocional impactaba negativamente en la convivencia con los estudiantes. La investigación mostró que aquellos docentes con mayores dificultades para reconocer o manejar sus emociones eran también quienes presentaban más conflictos interpersonales y niveles elevados de frustración. Este estudio reflejó una correlación directa ($r = 0.64$; $p < .01$) entre las dificultades emocionales percibidas y la reducción de la eficacia pedagógica, lo que evidencia cómo los déficits en regulación emocional constituyen una barrera crítica para el ejercicio docente efectivo.

A nivel latinoamericano, organismos como la UNESCO han advertido sobre la necesidad de atender esta dimensión

emocional de la docencia. En su informe regional de 2022, la organización señaló que más del 70% de los países de América Latina carecen de programas estructurados que promuevan el desarrollo emocional del profesorado, a pesar de las recomendaciones emitidas desde 2019 como parte del cumplimiento del ODS 4. El mismo informe subraya que “los docentes necesitan apoyo emocional y formación continua para enfrentar los cambios acelerados del entorno educativo y las presiones derivadas de su rol” (UNESCO, 2022, p. 16). Esta ausencia institucional ha derivado en una carga emocional que recae de forma individual sobre los maestros, agravando así la aparición de fenómenos como el agotamiento emocional, el estrés laboral crónico y, en muchos casos, el abandono de la profesión.

Diversos estudios han constatado que estas dificultades emocionales no son exclusivas del profesorado en ejercicio, sino que también están presentes en los docentes en formación. Una investigación realizada en Colombia por García Cano y Niño Murcia (2023) halló que el 78% de los futuros docentes mostraban niveles bajos de regulación emocional, manifestando impaciencia, impulsividad, dificultad para relajarse y baja tolerancia a la frustración. Este tipo de reacciones emocionales, según los autores, representa una alerta temprana, ya que estos profesionales serán modelos de comportamiento emocional para sus estudiantes. Por otra parte, un estudio realizado en Ecuador por Panchana-Mosquera y Venet-Muñoz (2023) reveló que la escasa formación en inteligencia emocional obstaculiza la calidad de la práctica pedagógica, afectando las

interacciones interpersonales en el aula. Este estudio también identificó que un 64% de los docentes en formación no sabía cómo gestionar situaciones emocionales complejas, lo cual repercutía directamente en su autoconfianza profesional.

En la misma línea, Santander Trigo y Martínez-Otero Pérez (2023) llevaron a cabo una investigación en España con 200 profesores de distintos niveles educativos, en la cual se encontró que quienes reconocían tener dificultades para regular sus emociones mostraban menor disposición a enfrentar los desafíos del aula y menor implicación emocional con sus estudiantes. Los docentes con alta regulación emocional, en cambio, consideraban la falta de regulación en el alumnado como un reto formativo y respondían con mayor empatía y motivación. Además, estos docentes eran quienes más valoraban la formación específica en regulación emocional, lo que evidencia una conciencia profesional sobre la importancia de gestionar adecuadamente las propias emociones. Estas diferencias ponen de manifiesto cómo la falta de herramientas emocionales puede limitar tanto el desarrollo profesional como la respuesta pedagógica frente a situaciones complejas.

En Ecuador, investigaciones recientes han profundizado en esta problemática desde una perspectiva local. En la Unidad Educativa “Oxford” de Latacunga, un estudio de Pazuña Amores (2024) encontró que el 68% de los docentes presentaban niveles moderados de inteligencia emocional, mientras que solo el 32% alcanzaba niveles altos. Estas cifras se

vincularon directamente con la satisfacción laboral, especialmente en dimensiones como el ambiente físico y la supervisión. Asimismo, Saltos Delgado (2024), en la Unidad Educativa “Angamarca”, identificó que el 45% de los docentes evaluados tenían niveles bajos en claridad emocional, uno de los factores clave de la escala DERS, lo que dificultaba la toma de decisiones adecuadas bajo presión. Finalmente, en la Unidad Educativa San Roque de Quito, un estudio realizado por López Puente et al. (2023) evidenció que la falta de regulación emocional estaba asociada con niveles altos de estrés (58%) y desmotivación (42%), lo que en muchos casos llevaba al abandono del rol docente. Estos resultados ratifican la necesidad urgente de implementar programas de formación emocional adaptados a los contextos educativos ecuatorianos.

Uno de vacíos más evidentes los en el abordaje del tema de la regulación emocional en el ámbito educativo ecuatoriano es la escasa existencia de evidencia empírica centrada específicamente en docentes de unidades educativas, lo cual limita tanto la generalización como la comprensión del fenómeno dentro de contextos locales. A pesar de que la literatura internacional ofrece una base teórica sólida sobre la importancia de la regulación emocional en contextos escolares (Gross & Schutz, P. A., & Zembylas, M., *Emotion regulation: Conceptual and practical issues.*, 2015-2009), en Ecuador y particularmente en la ciudad de Ambato son escasos los estudios que hayan explorado este constructo en niveles educativos como el primario o el secundario, esta carencia de investigaciones no solo obstaculiza el

establecimiento de líneas base para comparaciones interregionales, sino que también dificulta la toma de decisiones informadas para el diseño de políticas educativas o programas destinados al bienestar docente. La mayoría de investigaciones realizadas en el país han centrado su atención en problemáticas como el estrés laboral docente o el síndrome de burnout (Saltos & Carrera, S. , 2020), sin considerar de forma específica las estrategias de regulación emocional ni su impacto en la práctica pedagógica y en la calidad de la relación con los estudiantes, por estas razones, se vuelve indispensable generar nueva evidencia empírica que permita cerrar esta brecha y ofrecer una visión más clara de la realidad psicoemocional del docente en el contexto educativo ecuatoriano.

En cuanto al vacío metodológico, la revisión de investigaciones previas sobre regulación emocional en docentes evidencia una marcada inclinación hacia el uso exclusivo de metodologías cuantitativas, especialmente mediante instrumentos como la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) fue desarrollada por Kim L. Gratz y Lizabeth Roemer en el año 2004. Cabe mencionar que, estos enfoques han permitido obtener datos relevantes sobre la frecuencia y tipo de estrategias utilizadas, también han limitado considerablemente la comprensión profunda del fenómeno, la falta de metodologías cualitativas o mixtas como entrevistas a profundidad, grupos focales o estudios fenomenológicos impide captar los significados subjetivos que los docentes atribuyen a sus emociones, así como las formas específicas en que estas se regulan en el entorno escolar, esta limitación

metodológica también compromete la validez ecológica de los resultados, al no reflejar los matices del contexto institucional real en el que ocurren los procesos emocionales. En este sentido, se hace necesario adoptar diseños más integradores que permitan la triangulación de datos y el abordaje del fenómeno desde múltiples dimensiones, incluyendo aspectos relacionales, culturales e institucionales que influyen en la experiencia emocional del profesorado.

Por otro lado, se identifica un vacío de contexto, ya que la mayoría de estudios sobre regulación emocional docente se han llevado a cabo en países del norte global como Estados Unidos, Canadá y varias naciones europeas, cuyas realidades socioculturales, normativas e institucionales difieren notablemente del contexto latinoamericano y, en particular, del ecuatoriano. Esta distancia limita la aplicabilidad de los hallazgos y modelos teóricos existentes, puesto que la regulación emocional es un fenómeno profundamente mediado por factores culturales, valores sociales y normas institucionales (Mesquita & De Leersnyder, J., 2016). En el caso específico de Ambato, ciudad con particularidades socioculturales propias dentro del Ecuador, la emocionalidad docente puede estar influida por elementos como la estructura organizacional de las instituciones educativas, la presión administrativa, las relaciones interpersonales con padres de familia y estudiantes, así como las expectativas culturales vinculadas al rol del maestro. La ausencia de estudios que incorporen estos factores en su análisis evidencia la necesidad de construir marcos interpretativos más pertinentes y

culturalmente sensibles, que permitan entender la regulación emocional en su complejidad contextual.

Finalmente, se observa un vacío en cuanto a la representatividad de los participantes en las investigaciones existentes. Muchas de ellas se han enfocado en muestras homogéneas, generalmente integradas por docentes de nivel primario o con escasa experiencia profesional, lo que impide extrapolar los resultados a una población docente más diversa (Brackett M. A., 2019). Esta limitación restringe el análisis comparativo de variables relevantes como la antigüedad en el ejercicio profesional, el nivel educativo en el que se desempeñan los docentes (educación inicial, básica o bachillerato), la disciplina que imparten, así como su formación académica y género. Considerando que estos factores han demostrado incidir significativamente en las formas en que se experimentan y gestionan las emociones en el entorno escolar (Brackett & Salovey, P., 2010), resulta pertinente incluir en futuras investigaciones muestras más heterogéneas que reflejen esta diversidad, en el caso de las unidades educativas de Ambato, un enfoque inclusivo y representativo contribuiría a una comprensión más completa del fenómeno y facilitaría el diseño de intervenciones formativas en habilidades socioemocionales adaptadas a las necesidades reales del profesorado.

La presente investigación cobra relevancia por el profundo impacto que tiene la regulación emocional en el bienestar personal y profesional de los docentes, la enseñanza es una profesión altamente demandante desde el punto de vista

emocional, ya que requiere una interacción constante con estudiantes, colegas, directivos y padres de familia. Según (Turner, 2023), las estrategias de regulación emocional centradas en el antecedente, como la reevaluación cognitiva, están significativamente asociadas con un mayor bienestar y menores niveles de agotamiento emocional en el personal docente. Por tanto, comprender cómo los docentes de una unidad educativa en la ciudad de Ambato gestionan sus emociones resulta fundamental para identificar factores protectores que fortalezcan su motivación laboral, prevengan el síndrome de burnout y promuevan su salud mental. Además, esta investigación se sitúa en una realidad local específica, lo cual le confiere un valor contextual relevante. Ambato, como ciudad intermedia con dinámicas culturales y sociales propias, ofrece un escenario distinto al de los contextos urbanos más estudiados. Las investigaciones tienden a centrarse en grandes ciudades, dejando de lado las experiencias particulares de docentes que trabajan en regiones intermedias (Vo, 2022). Al explorar las vivencias emocionales de los educadores ambateños, esta investigación no solo amplía el debate académico con evidencia empírica contextualizada, sino que también puede orientar la toma de decisiones por parte de directivos y responsables de políticas educativas, permitiendo diseñar programas más pertinentes para estos entornos. Este sentido, diversos estudios han evidenciado la efectividad de intervenciones basadas en el desarrollo profesional emocional y en prácticas como el mindfulness, que contribuyen al bienestar docente y a la reducción del estrés crónico (Smith, 2024). Estas estrategias se vuelven especialmente

relevantes en contextos donde el acompañamiento institucional en temas emocionales es limitado o inexistente. Así, fomentar estas competencias emocionales desde la formación inicial y continua podría representar una vía efectiva para fortalecer la salud mental del profesorado. Adicionalmente, se ha evidenciado que el manejo emocional adecuado en el entorno escolar no solo impacta el bienestar individual del docente, sino también las dinámicas colectivas y el clima institucional. Diversas investigaciones recientes señalan que las emociones de los docentes son contagiosas y tienen efectos directos en el estado emocional del estudiantado, influyendo en su comportamiento, motivación y rendimiento académico (García, 2025). Esta influencia se amplifica en entornos donde las condiciones laborales son exigentes y los recursos psicosociales escasos, como suele ocurrir en muchas instituciones educativas de ciudades intermedias. De allí que la regulación emocional de los educadores no puede ser considerada como una habilidad exclusivamente personal, sino como una competencia profesional esencial con implicaciones colectivas. La forma en que los docentes enfrentan el estrés, canaliza la frustración o gestionan la empatía influye directamente en la calidad del ambiente de aprendizaje, la convivencia escolar y los niveles de satisfacción laboral del equipo docente, por otra parte, se reconoce cada vez más la necesidad de intervenir estructuralmente en la formación inicial y continua del profesorado en temas de inteligencia emocional, autocuidado y gestión del estrés. Las investigaciones muestran que la mayoría de programas de formación docente carecen de un

componente sistemático enfocado en el desarrollo socioemocional, a pesar de la amplia evidencia que respalda su efectividad (Brackett M. A., 2019). En contextos educativos como el de Ambato, donde los desafíos socioculturales y económicos generan presión adicional sobre los docentes, la ausencia de este tipo de preparación puede agravar problemáticas como la desmotivación, la fatiga emocional crónica y la deserción del magisterio. Por ello, resulta urgente incorporar módulos formativos que no solo aborden las competencias pedagógicas tradicionales, sino también aquellas relacionadas con el equilibrio emocional, la resiliencia profesional y la construcción de relaciones interpersonales saludables dentro del entorno escolar, asimismo, en los últimos años ha surgido un creciente cuerpo de evidencia que respalda la relación entre el bienestar docente y la implementación de políticas escolares sensibles a la dimensión emocional del trabajo educativo. Estudios realizados en América Latina y Europa coinciden en que las instituciones que promueven culturas escolares basadas en la colaboración, la comunicación emocional abierta y el reconocimiento de los logros personales y profesionales logran disminuir significativamente los niveles de estrés y rotación del personal (Li, School leadership and teacher well-being: A systematic review., 2023). Este enfoque institucional, que va más allá de la responsabilidad individual del docente, propone un marco de corresponsabilidad donde los directivos, equipos de apoyo y gestores educativos contribuyen activamente al cuidado del bienestar emocional de sus docentes. Aplicado al contexto de Ambato, este enfoque puede ser especialmente

beneficioso para fortalecer la cohesión del personal educativo, aumentar la retención de talento y mejorar los resultados académicos de los estudiantes a través de una comunidad escolar emocionalmente saludable.

Finalmente, esta investigación busca resaltar la importancia de incluir la formación socioemocional como un componente estructural en el desarrollo profesional docente. Más allá de las metodologías y contenidos curriculares, el bienestar emocional del maestro y el clima que este crea en el aula inciden directamente en el aprendizaje del estudiantado. Según (Chen, 2024), los docentes emocionalmente equilibrados tienen mayor capacidad para establecer vínculos positivos, gestionar la conducta del aula y generar entornos seguros y afectivos para el aprendizaje. De este modo, los resultados del estudio pueden servir como base para impulsar políticas educativas más humanas y sostenibles, que prioricen el bienestar emocional como una condición esencial para la calidad educativa.

¿Qué nivel de dificultades de regulación emocional general se presenta en los docentes de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato?

¿Cuáles son las características sociodemográficas que presentan los docentes de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato?

¿Qué niveles predominantes se evidencian según las subescalas de dificultades de regulación emocional en los docentes de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato?

¿De qué manera influye las dificultades de regulación emocional según los años de experiencia

laboral de los docentes de la ciudad de Ambato?

Finalmente, como objetivos de investigación, se plantearon los siguientes:

Objetivo General

Describir el nivel de dificultades de la regulación emocional general en los docentes de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato.

Objetivos Específicos

Describir las características sociodemográficas que presentan los docentes de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato.

Describir los niveles predominantes de las subescalas de dificultades de regulación emocional en los docentes de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato.

Estimar los niveles de dificultades de la regulación emocional general en relación con los años de experiencia docente de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato.

2. MARCO METODOLÓGICO.

La presente investigación se enmarca exclusivamente en el paradigma positivista, el cual se fundamenta en una concepción objetiva, empírica y racional de la realidad, este paradigma parte del supuesto de que los fenómenos sociales, al igual que los fenómenos naturales, pueden ser observados, medidos y explicados mediante la aplicación rigurosa del método científico, bajo este enfoque, la realidad es externa al sujeto que investiga y, por tanto, puede ser

conocida independientemente de la percepción individual, lo que permite una aproximación libre de sesgos subjetivos (Hernández & Baptista, P., 2014). La presente investigación asume este posicionamiento con el objetivo de estudiar la regulación emocional en docentes como un fenómeno observable, cuantificable y susceptible de análisis estadístico, lo que posibilita identificar patrones generales y establecer relaciones causales entre variables.

Desde la dimensión onto-epistemológica, el paradigma positivista sostiene que la realidad existe con independencia del observador, y que el conocimiento verdadero es aquel que se adquiere a través de la verificación empírica y la replicabilidad de resultados. Esta visión plantea que el conocimiento científico debe ser acumulativo, orientado a la formulación de leyes generales y predicciones. En este sentido, la presente investigación se fundamenta en la idea de que es posible identificar variables mensurables que expliquen los niveles de regulación emocional en los docentes, empleando métodos estadísticos que garanticen la validez y confiabilidad del conocimiento generado (Bunge, 2012).

En cuanto a la dimensión metodológica, el paradigma positivista privilegia el uso de métodos cuantitativos, que permiten la recolección de datos objetivos a través de instrumentos estandarizados como encuestas, cuestionarios o escalas psicométricas. Estas herramientas posibilitan un análisis riguroso que facilita la identificación de correlaciones o relaciones de causalidad entre las variables estudiadas.

En el marco de esta investigación, se empleará una metodología cuantitativa que permita medir la regulación emocional docente con precisión, generando datos susceptibles de análisis estadístico e interpretación generalizable (Sampieri & Lucio, P. B., 2014). Esta aproximación garantiza que los resultados puedan ser replicables y útiles para futuras investigaciones en contextos similares.

Finalmente, en la dimensión ético-política, el paradigma positivista sostiene una postura de neutralidad valorativa, donde se espera que el investigador mantenga una actitud objetiva, evitando que sus creencias personales interfieran en el proceso investigativo, reconoce la importancia de respetar la confidencialidad y los derechos de los participantes, el foco está en minimizar la subjetividad y asegurar la imparcialidad de los resultados. En este contexto, la investigación cumple con los principios éticos básicos como el consentimiento informado, la protección de los datos personales y la transparencia en la presentación de los hallazgos, con el propósito de garantizar la integridad científica del estudio (Camí, 2024).

La metodología adoptada para el presente estudio fue un enfoque cuantitativo, esta se basa en la recolección y análisis de datos numéricos con el fin de identificar relaciones entre variables, establecer patrones y generar conclusiones que puedan ser generalizadas, el enfoque cuantitativo permite al investigador mantener una postura objetiva, al centrarse en datos medibles que reflejan la realidad tal como es observada, su fortaleza radica en la precisión, replicabilidad y confiabilidad que

proporciona en el análisis de fenómenos complejos. Según Creswell (2009), menciona que la metodología cuantitativa como un enfoque que “involucra la recopilación de datos cuantificables para analizar relaciones entre variables utilizando procedimientos estadísticos” Esta definición resalta el carácter objetivo, sistemático y estructurado del enfoque cuantitativo, cuya finalidad es medir fenómenos, identificar patrones y establecer relaciones o diferencias significativas entre variables dentro de una población determinada. La cuantificación de los datos permite realizar inferencias basadas en evidencia empírica, lo que favorece la generalización de los resultados cuando se trabaja con muestras representativas. Además, el uso de procedimientos estadísticos proporciona precisión y control, permitiendo validar hipótesis y respaldar decisiones a partir de datos medibles. En el contexto educativo, por ejemplo, este enfoque es especialmente útil para evaluar constructos psicológicos como la regulación emocional, mediante el uso de instrumentos estandarizados como el DERS, facilitando así el diseño de intervenciones basadas en evidencia. Por su parte, (Babbie, 2010) sostiene que “la metodología cuantitativa se centra en medir fenómenos empíricos con la ayuda de herramientas matemáticas y estadísticas” (p. 5), esta afirmación refuerza el enfoque adoptado en la presente investigación, en la que se busca analizar la regulación emocional en docentes mediante instrumentos validados que permiten una medición objetiva y generalizable del fenómeno, al emplear herramientas estadísticas, se pretende garantizar la fiabilidad de los datos y su utilidad para la formulación de posibles relaciones causales

entre variables emocionales y conductuales lo cual resulta especialmente útil cuando se busca evaluar características como la regulación emocional, que pueden representarse a través de puntuaciones, escalas o frecuencias. En este estudio, se aplicará un instrumento estructurado para recoger información directamente de los docentes y posteriormente se procederá a un análisis estadístico descriptivo e inferencial para cumplir con los objetivos planteados.

La elección del enfoque cuantitativo responde a la naturaleza del problema de investigación, el objetivo de esta investigación es explicar la regulación emocional en los docentes de una unidad educativa, lo cual requiere una aproximación que permita medir y analizar variables específicas de forma objetiva. A través de esta metodología, es posible obtener datos precisos que reflejen el nivel de regulación emocional de los participantes y establecer posibles asociaciones con factores individuales, institucionales o contextuales.

Otra razón clave para adoptar esta metodología es la posibilidad de generalizar los resultados a una población más amplia. Al emplear un instrumento validado y una muestra representativa, se garantiza la validez interna y externa del estudio, asimismo, el uso de herramientas estadísticas facilitó la comprobación de hipótesis y permitirá establecer conclusiones sólidas y fundamentadas, el enfoque cuantitativo, por tanto, se alinea con el paradigma positivista adoptado, ya que busca ofrecer explicaciones basadas en datos empíricos sobre el fenómeno emocional docente.

Este estudio se llevó a cabo bajo un diseño no experimental, en el cual el investigador no manipula deliberadamente las variables independientes, sino que observa los fenómenos tal y como se presentan en su contexto natural. Este enfoque es particularmente útil cuando la manipulación de variables no es ética o factible, permitiendo una observación directa de los fenómenos en su entorno real. En este caso, se observarán los niveles de regulación emocional en los docentes sin intervenir en su entorno laboral ni en sus experiencias emocionales, este tipo de diseño ha sido utilizado en investigaciones recientes sobre regulación emocional en docentes, como en el estudio de (Gutiérrez Elme & La Serna Gayo, R. A. , 2024), quienes analizaron la relación entre regulación emocional y afrontamiento al estrés en docentes utilizando un diseño no experimental de corte transversal. fotografía instantánea

El corte transversal implica que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal, lo que permite obtener una fotografía instantánea del fenómeno en estudio, este tipo de diseño es útil para conocer el estado actual de una situación específica y establecer relaciones entre variables en un momento determinado, por lo cual, (Vilchez Villena, 2024) empleó un diseño transversal para analizar la relación entre regulación emocional y estrés percibido en docente, encontrando correlaciones significativas entre las dimensiones de regulación emocional y los niveles de estrés.

Mientras tanto, como alcance investigativo se consideró el tipo descriptivo, ya que tiene como propósito fundamental detallar y

caracterizar cómo se manifiesta la regulación emocional en los docentes dentro de su contexto laboral. Este tipo de estudio permite observar y registrar las características principales de un fenómeno sin intervenir ni manipular las variables, enfocándose en responder al *qué* y al *cómo* ocurre, sin pretender explicar causas o establecer relaciones de causalidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, C. P. , 2018). En esta línea, investigaciones como la de (García Cano & Niño Murcia, 2023) han descrito los niveles de regulación emocional presentes en docentes, resaltando aspectos que requieren fortalecimiento en su formación socioemocional. Por tanto, el presente estudio se centrará en recolectar datos cuantitativos que permitan visibilizar el nivel de regulación emocional en una muestra de docentes, con el fin de aportar información útil para futuras intervenciones educativas.

Los estudios de alcance descriptivo resultan especialmente valiosos en el ámbito educativo, ya que permiten obtener una visión clara y estructurada de fenómenos complejos, como la regulación emocional, sin emitir juicios ni establecer relaciones causales. Esta aproximación ofrece una base empírica sólida para identificar patrones, niveles de desarrollo o necesidades formativas en una población determinada. Según (Bisquerra, 2009), la educación emocional requiere de diagnósticos previos que permitan “conocer el punto de partida de las competencias emocionales para intervenir de forma adecuada” (p. 74), lo cual solo puede lograrse mediante una descripción precisa y sistemática del fenómeno, de igual manera, autores como (McMillan & Schumacher, S., 2005)

sostienen que los estudios descriptivos proporcionan información útil para diseñar políticas educativas, ya que ayudan a identificar áreas prioritarias de atención y mejora. En este sentido, la presente investigación busca ofrecer datos relevantes sobre el estado actual de la regulación emocional en los docentes (Luis Taruchaín Pozo, Verónica Hidalgo Vásconez, Verónica Silva Jiménez, Carolina Márquez Altamirano, & Cristian R. Molina), contribuyendo así a futuras propuestas de formación docente orientadas al bienestar emocional y al desarrollo profesional.

Los docentes son profesionales fundamentales en el proceso educativo, cuya labor va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Según el Estatuto Docente, la función docente es de carácter profesional de nivel superior, que implica procesos sistemáticos de enseñanza, incluyendo diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las actividades educativas en distintos niveles (Acosta-Pérez & Taruchaín-Pozo, L. F. , 2022). Este rol implica una profunda responsabilidad social, ya que los docentes influyen directamente en la formación académica y emocional de los estudiantes. El rol del docente ha evolucionado para adaptarse a las exigencias de una sociedad del conocimiento, especialmente en contextos universitarios y de educación media. El docente ya no es solo un transmisor de contenidos, sino también un formador integral, investigador y facilitador del aprendizaje autónomo. Esta transformación exige formación continua, dominio de tecnologías educativas, y compromiso ético con la mejora de la calidad educativa (Alvarez & Pozo, Luis Fernando Taruchaín). En Ecuador, la Ley

Orgánica de Educación Intercultural reconoce al docente como un actor clave en la mejora de una educación pertinente y contextualizada, destacando la necesidad de fortalecer su capacitación permanente (Amelica., 2021).

La presente investigación se centró en los docentes que laboran en una unidad educativa de la ciudad de Ambato, quienes constituyen la población objetivo del estudio, esta población está conformada por 30 docentes en total, según los registros institucionales vigentes al momento del estudio, debido a la accesibilidad y disposición de los participantes, la elección de esta población se justifica en tanto los docentes están directamente involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y mantienen un contacto continuo con los estudiantes, lo cual los expone a diversas exigencias emocionales y laborales. Esta interacción constante con la comunidad educativa los convierte en actores clave para analizar los niveles y estrategias de regulación emocional en el ámbito escolar, por tanto, su experiencia resulta altamente relevante para los objetivos de esta investigación. Se excluirá del estudio al personal administrativo, ya que, si bien forman parte del funcionamiento institucional, no participan directamente en los procesos pedagógicos ni en la interacción sistemática con los estudiantes. La investigación está diseñada específicamente para evaluar la regulación emocional en contextos docentes, considerando factores como el manejo del aula, la planificación educativa y las relaciones interpersonales dentro del proceso de enseñanza. Incluir al personal administrativo podría introducir variables

no pertinentes que desvíen el foco del estudio, razón por la cual se limitará la muestra exclusivamente al personal docente activo de la institución.

En esta investigación se optó por un muestreo por conveniencia, dado que se trabajará con los docentes disponibles y accesibles de una unidad educativa específica en la ciudad de Ambato, este tipo de muestreo no probabilístico es ampliamente utilizado en estudios educativos y psicológicos cuando el acceso a la población es limitado y se requiere una recolección de datos eficiente y práctica. La selección de los participantes se basará en su disponibilidad y disposición para participar, lo que permite una recopilación de datos rápida y con recursos limitados. Según (Enrique-Hevia, 2019), el muestreo por conveniencia es adecuado en contextos donde las restricciones logísticas impiden la implementación de métodos probabilísticos, especialmente en investigaciones exploratorias o descriptivas.

Además, el muestreo por conveniencia es especialmente útil en estudios exploratorios o descriptivos, donde el objetivo principal es obtener una comprensión inicial del fenómeno en cuestión, al centrarse en los docentes disponibles en la institución, se puede obtener información valiosa sobre la regulación emocional en el contexto educativo específico de Ambato, lo que puede servir como base para investigaciones futuras más amplias y representativas. Es importante reconocer que, si bien el muestreo por conveniencia tiene limitaciones en cuanto a la generalización de los resultados, su aplicación en este estudio es adecuada debido a las restricciones

logísticas y al enfoque particular de la investigación. Al documentar claramente los criterios de selección y las características de la muestra, se puede mitigar el sesgo y proporcionar una interpretación precisa de los hallazgos dentro del contexto específico del estudio.

En investigaciones recientes sobre regulación emocional en docentes, se ha empleado el muestreo por conveniencia debido a su eficacia en contextos educativos específicos. Según, (Quiroz-González, 2017) se realizaron un estudio con 704 profesores seleccionados de manera no probabilística en instituciones educativas colombianas, encontrando que las habilidades de afrontamiento, relacionadas con la regulación emocional, varían según el entorno laboral y las características individuales de los docente, este enfoque permitió obtener información valiosa sobre las estrategias emocionales utilizadas por los educadores en situaciones adversas.

Asimismo, (Carrión, 2022) llevaron a cabo una revisión sistemática sobre la regulación emocional y el tecnoestrés en docentes de educación superior en Ecuador, destacando la importancia de las estrategias emocionales para mitigar los efectos negativos del estrés, aunque su estudio se centró en docentes universitarios, resalta la relevancia de la regulación emocional en el ámbito educativo ecuatoriano, de esta manera se puede respaldar la aplicación del muestreo por conveniencia en investigaciones sobre regulación emocional en docentes, especialmente en contextos específicos como el de una unidad educativa en la ciudad de Ambato.

La delimitación de la muestra a los docentes permite obtener resultados más específicos y pertinentes respecto al fenómeno de la regulación emocional en el contexto educativo. Debido a que los docentes enfrentan desafíos propios de su labor, como la gestión del aula, el cumplimiento de objetivos curriculares, la presión institucional y la interacción directa con estudiantes y padres de familia, su bienestar emocional cobra una importancia crucial. En este sentido, evaluar exclusivamente a esta población garantiza que los hallazgos sean coherentes con las condiciones reales del trabajo docente y permitirá proponer estrategias o recomendaciones ajustadas a sus necesidades particulares dentro del entorno escolar.

En la presente investigación, los criterios de inclusión han sido establecidos con el fin de delimitar claramente la población de estudio y garantizar la pertinencia de los datos recogidos. La población total de docentes en funciones activas de una unidad educativa ubicada en la ciudad de Ambato, conformada por 30 profesionales que desempeñan labores pedagógicas dentro del aula. Estos docentes constituyen la totalidad de la población objetivo del estudio, ya que se encuentran directamente expuestos a situaciones educativas que requieren un constante manejo de la regulación emocional. La elección de esta población se fundamenta en su contacto continuo con los estudiantes y en su rol esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual los convierte en actores clave para comprender cómo se manifiestan y gestionan las emociones en el ámbito escolar. Este enfoque permite obtener una caracterización completa del fenómeno en el

contexto institucional específico, sin recurrir a técnicas de muestreo. Los docentes seleccionados deberán estar laborando en la institución al momento del estudio, tener una disposición voluntaria para participar, y firmar el consentimiento informado como parte del cumplimiento ético. Esta delimitación permitirá explorar la regulación emocional en un grupo homogéneo y directamente vinculado con el proceso educativo, lo que fortalece la validez del estudio.

Por otro lado, se han definido los criterios de exclusión para evitar la inclusión de participantes cuya experiencia laboral no esté directamente relacionada con el objeto de estudio., quedarán excluidos del estudio los 3 miembros del personal de limpieza y los 5 integrantes del personal administrativo, ya que, si bien forman parte del plantel institucional, sus funciones no están asociadas al trabajo docente ni a los contextos emocionales específicos que se viven dentro del aula. También se excluirán aquellos docentes que se encuentren en licencia médica, permiso especial, o fuera de funciones durante el periodo de recolección de datos.

Se incluyó en el estudio a todo el personal docente que cumple con los siguientes criterios: a) ser docente en funciones activas dentro de la unidad educativa; b) mantener contrato fijo con la institución; y c) contar con una antigüedad mayor a un año en el establecimiento. Por otro lado, se excluyó del estudio a: a) personal administrativo; b) personal que únicamente presta servicios profesionales ocasionales a la institución, sin vínculo laboral permanente; y c) docentes que no hayan firmado el consentimiento

informado para participar en la investigación. La aplicación de estos criterios permitió delimitar adecuadamente la población objetivo, garantizando la pertinencia y validez de los resultados obtenidos, ya que se focaliza únicamente en quienes se encuentran directamente involucrados en los procesos pedagógicos. Asimismo, esta delimitación evita sesgos metodológicos derivados de la inclusión de personal con funciones diferentes, lo que contribuye a una interpretación más precisa y contextualizada de los niveles de regulación emocional en el entorno educativo.

Como técnicas de producción de datos en el presente estudio se empleó la técnica de encuesta, la cual permite obtener información de manera sistemática y estandarizada a partir de las respuestas de los participantes. Como instrumentos se utilizaron una ficha sociodemográfica, diseñada para recopilar datos personales relevantes como edad, género, nivel educativo, años de experiencia y estado civil, cabe mencionar que este instrumento, fue previamente validado por tres profesionales en el área de psicología y por otro lado, la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), desarrollada por Gratz y Roemer (2004), que evalúa diferentes dimensiones de la desregulación emocional, entre ellas: falta de conciencia emocional, dificultad para controlar impulsos, falta de estrategias reguladoras efectivas, y rechazo o no aceptación de las emociones negativas. Esta escala, ampliamente validada en contextos educativos y clínicos, consta de 36 ítems y utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos, lo que facilita la cuantificación del nivel de dificultades emocionales en los

docentes. Cabe mencionar, que la aplicación conjunta de estos instrumentos permitió obtener una visión integral del perfil emocional de los participantes y su relación con variables sociodemográficas. Haciendo énfasis, la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) ha demostrado ser un instrumento psicométricamente sólido en diferentes contextos culturales y lingüísticos, incluyendo adaptaciones al español, inglés, turco, portugués y alemán. Diversos estudios han reportado coeficientes de fiabilidad interna (α de Cronbach) que varían entre 0.80 y 0.93 para las subescalas, lo cual respalda su validez y confiabilidad en contextos tanto clínicos como educativos (Gratz & Roemer, 2004; Hervás & Jódar, 2008). Su uso es ampliamente recomendado para la evaluación de las dificultades emocionales en poblaciones adolescentes y adultas.

La elección de la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) se fundamenta en su enfoque integral para evaluar las distintas dimensiones asociadas a las dificultades en la regulación emocional, permitiendo identificar áreas específicas que requieren intervención en los docentes. Estudios recientes han destacado la importancia de abordar estas dificultades en el contexto educativo, ya que una regulación emocional deficiente se asocia con una mayor propensión al estrés, conflictos interpersonales y agotamiento laboral (Gratz & Roemer, 2004). Además, se ha evidenciado que las dificultades emocionales de los docentes pueden repercutir directamente en el clima emocional del aula y en el bienestar de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de evaluar y fortalecer

estas competencias dentro del entorno educativo.

En el presente estudio, se administró la versión adaptada de la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) a los 30 docentes de la institución educativa seleccionada en Ambato. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera confidencial y voluntaria, garantizando el cumplimiento de principios éticos y el respeto hacia los participantes. Los datos obtenidos permitirán analizar las principales dificultades en la regulación emocional presentes en el cuerpo docente, identificar patrones comunes y diseñar intervenciones específicas orientadas a fortalecer el bienestar emocional y profesional de los educadores. Este enfoque se alinea con investigaciones previas que destacan la necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables para evaluar la regulación emocional en contextos educativos (Gratz & Roemer, 2004; Hervás & Jódar, 2008). Este cuestionario consta de 36 ítems organizados en seis dimensiones: no aceptación de las respuestas emocionales, dificultades para involucrarse en conductas dirigidas a metas, dificultad para controlar los impulsos, falta de conciencia emocional, acceso limitado a estrategias de regulación emocional, y falta de claridad emocional. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde 1 ("casi nunca") hasta 5 ("casi siempre"), permitiendo una evaluación detallada de las áreas específicas de dificultad en la regulación emocional.

Las seis subescalas del DERS permiten una evaluación integral de las dificultades en la regulación emocional y están estructuradas

para capturar diferentes aspectos del funcionamiento emocional disfuncional, la subescala de No aceptación de las respuestas emocionales evalúa la tendencia a experimentar emociones negativas con juicio o rechazo, como sentirse avergonzado o molesto por sentirse triste o ansioso. Esta falta de aceptación incrementa la probabilidad de usar estrategias desadaptativas como la evitación emocional o la supresión, la segunda subescala, Dificultades para realizar conductas dirigidas a metas, hace referencia a la incapacidad de mantener el enfoque y la productividad cuando se experimentan emociones intensas, afectando el rendimiento académico y laboral (Gratz & Roemer, 2004). Esta dimensión se vuelve especialmente crítica en docentes, quienes deben continuar con sus responsabilidades pedagógicas a pesar de las presiones emocionales que puedan estar viviendo. Ambas dimensiones iniciales representan barreras importantes para el afrontamiento emocional saludable y están asociadas a mayores niveles de distrés psicológico (Aldao et al., 2010).

La tercera subescala, Dificultades para controlar los impulsos, mide el grado en que una persona puede o no inhibir conductas impulsivas cuando está emocionalmente alterada. Este componente está directamente vinculado al autocontrol y a la regulación conductual en contextos interpersonales. Su disfunción ha sido relacionada con problemas en la resolución de conflictos, conductas agresivas y deterioro de las relaciones sociales, especialmente en contextos laborales exigentes como el educativo (Hervás & Jódar, 2008). Por otro lado, la subescala de

Falta de conciencia emocional evalúa la capacidad de la persona para estar atento y consciente de sus emociones. Las personas con puntuaciones elevadas en esta dimensión tienden a ignorar o pasar por alto lo que sienten, lo cual puede dificultar tanto el reconocimiento como la expresión emocional adecuada. Según estudios neuropsicológicos recientes, la conciencia emocional es clave para activar procesos autorregulatorios y funciones ejecutivas que facilitan el afrontamiento adaptativo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Las dos últimas subescalas del DERS completan un panorama amplio de las dificultades emocionales. La subescala de Acceso limitado a estrategias de regulación emocional se refiere a la creencia de que uno no tiene las herramientas o recursos necesarios para regular emociones negativas de forma efectiva. Las personas con dificultades en esta área pueden experimentar desesperanza o conductas de evitación, al no percibir estrategias útiles para afrontar lo que sienten. Por último, la subescala de Falta de claridad emocional evalúa la dificultad para identificar y comprender las propias emociones. Una pobre claridad emocional puede llevar a respuestas inadecuadas o impulsivas, ya que la persona no logra etiquetar con precisión lo que está sintiendo. Ambas subescalas están asociadas con sintomatología depresiva y ansiedad, y se ha demostrado que un trabajo psicoeducativo focalizado puede mejorar significativamente estas áreas en poblaciones clínicas y no clínicas (Saxena et al., 2020; Gratz & Roemer, 2004). Estas seis dimensiones, en conjunto, ofrecen un marco teórico y empírico sólido para el análisis de las dificultades emocionales en

diversos contextos, especialmente en el entorno educativo donde la gestión emocional es clave para el desempeño profesional y el clima del aula.

Finalmente, la adaptación al español del DERS ha mostrado propiedades psicométricas sólidas. En un estudio con población española, se encontró una alta consistencia interna para la escala total ($\alpha = 0.93$) y valores igualmente elevados en sus subescalas (α entre 0.78 y 0.91), además de una estructura factorial consistente con la propuesta original, lo cual respalda su validez estructural. Estos hallazgos indican que el DERS es una herramienta válida y confiable para identificar dificultades en la regulación emocional en contextos clínicos, educativos y organizacionales.

Dada su solidez psicométrica, el DERS resulta adecuado para su aplicación en investigaciones que analicen la regulación emocional en docentes, su capacidad para evaluar múltiples dimensiones de dificultad permite detectar áreas de vulnerabilidad emocional que pueden influir en el desempeño profesional y el bienestar psicológico. Esto es especialmente relevante en el ámbito educativo, donde la regulación emocional del profesorado incide directamente en el manejo del aula, las relaciones interpersonales y la calidad del ambiente escolar. La implementación del DERS más saludable y efectivo (Gratz & Roemer, 2004; Hervás & Jódar, 2008). Facilito el diseño de intervenciones enfocadas en mejorar las competencias emocionales del personal docente, promoviendo así un entorno educativo.

Como técnica de análisis de datos se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas, que permitirán resumir e interpretar las características generales de las respuestas obtenidas, estas incluirán medidas de tendencia central (media, mediana) y medidas de dispersión (desviación estándar, rango) para cada una de las seis dimensiones del instrumento. Además, se calculará la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, ampliamente utilizado para evaluar la fiabilidad de escalas psicométricas (Field, 2020).

Para el análisis de los datos obtenidos a través de la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS), se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, las cuales permiten resumir e interpretar cuantitativamente las características esenciales de las respuestas proporcionadas por los docentes. Este tipo de análisis se centra en calcular medidas de tendencia central, como la media aritmética, que representa el promedio de puntuaciones en cada subescala, y la mediana, que indica el valor central de los datos, proporcionando información sobre la distribución de las respuestas. También se utilizan medidas de dispersión como la desviación estándar, que refleja la variabilidad de las puntuaciones con respecto a la media, y el rango intercuartílico, que muestra la amplitud de la distribución de respuestas. Estas herramientas estadísticas permiten identificar patrones generales, diferencias individuales y áreas específicas en las que los docentes presentan mayores dificultades en la regulación emocional (Gravetter & Wallnau, 2017). Además, la presentación de los resultados mediante gráficos de barras o

diagramas de caja facilita la visualización comparativa entre las distintas dimensiones evaluadas.

Complementariamente, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad interna del instrumento, el cual indica el grado de consistencia con que los ítems dentro de una misma subescala miden el mismo constructo. Este coeficiente es fundamental en estudios psicométricos, ya que valores superiores a 0.70 se consideran aceptables, mientras que valores mayores a 0.80 o 0.90 reflejan una excelente consistencia interna (Field, 2020). En esta investigación, se espera obtener alfas elevados tanto para la escala total como para cada subescala, lo que respaldaría la validez de los resultados y la pertinencia del instrumento en el contexto educativo ecuatoriano. Asimismo, dependiendo de la normalidad de los datos, se podrán aplicar análisis adicionales como pruebas t de comparación de medias o análisis de correlaciones entre subescalas, lo cual permitiría explorar relaciones entre variables emocionales específicas. Este enfoque cuantitativo riguroso garantiza la objetividad del análisis y aporta solidez metodológica a los hallazgos (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

La presente investigación se adscribe a los principios éticos universales que rigen la investigación con seres humanos, tal como lo establece la Declaración de Helsinki (Association., 2013) y se adapta al marco normativo ecuatoriano mediante el respeto a la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (Personales., 2021). En este sentido, se garantizará que todos los participantes en este caso, los 30 docentes

de una unidad educativa en Ambato sean tratados con dignidad, respeto y protección de su información personal. La investigación respetará los principios de beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía, y se asegurará que los datos recolectados se utilicen exclusivamente con fines académicos y científicos, sin exponer a los docentes a ningún tipo de riesgo psicológico, social o laboral (Beauchamp & Childress, J. F, 2019)

Asimismo, se mantendrá la confidencialidad de la información a través de mecanismos de anonimización de datos, almacenando los resultados en plataformas seguras y bajo acceso restringido, como lo recomiendan (Resnik, Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust., 2020). Además, la investigación será revisada por un comité de ética institucional que evaluará tanto la viabilidad como la sensibilidad del tema, considerando que la regulación emocional es un componente íntimo y susceptible en el entorno laboral docente. Esta revisión es indispensable para velar por la integridad de los participantes y para asegurar que los métodos de recolección de datos, como el uso de la escala de dificultades en regulación emocional (DERS) no interfieran negativamente en el bienestar emocional del profesorado. La participación en el estudio será completamente voluntaria, y cada docente recibirá un documento de consentimiento informado antes de responder al instrumento. Este documento detallará los objetivos de la investigación, el uso de la escala DERS los procedimientos implicados, la duración estimada de su participación, los beneficios esperados, así como los posibles riesgos, aunque estos son

mínimos dado el carácter observacional del estudio (Polit, 2021). Se enfatizará que los docentes pueden retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión y sin que ello implique consecuencias negativas en su entorno laboral o profesional, reforzando el principio ético de autonomía (Beauchamp & Childress, J. F, 2019)

El consentimiento también asegurará que los participantes comprendan plenamente los términos de su participación, incluyendo el tratamiento confidencial de sus datos y su derecho a solicitar la eliminación de la información en cualquier momento. En línea con lo establecido por el Reglamento de Buenas Prácticas de Investigación del SENESCYT y las directrices del Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES, 2020), este procedimiento ético no solo protege los derechos individuales, sino que también fortalece la transparencia, la confianza y la calidad científica del estudio. Asimismo, se incluirá una cláusula de contacto directo para resolver dudas o inquietudes, promoviendo una relación ética y responsable entre el investigador y los docentes participantes.

3. RESULTADOS.

Para contextualizar los resultados obtenidos en esta investigación, se aplicó una ficha sociodemográfica a los docentes participantes con el objetivo de recopilar información básica sobre sus características personales y profesionales. Esta ficha incluyó variables como edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción alcanzado y años de experiencia en la institución educativa. El análisis de estos datos permitió establecer un

perfil general de los docentes encuestados, lo cual resulta fundamental para comprender las condiciones en las que desarrollan su labor pedagógica y para interpretar de manera más precisa los resultados obtenidos en las escalas psicológicas aplicadas posteriormente. A continuación, se detallan los principales hallazgos sociodemográficos de la muestra estudiada.

3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Tabla 1

Datos sociodemográficos edad

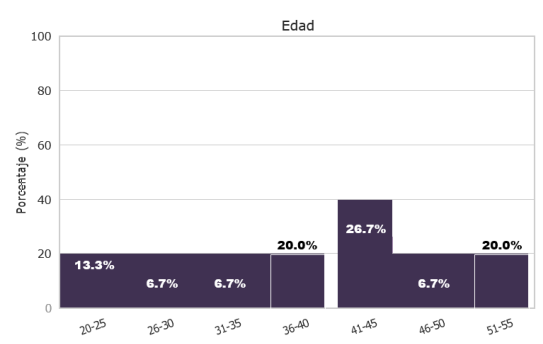
Edad	Frecuencia	Porcentaje
20 a 25	4	13,3%
26 a 30	2	6,7%
31 a 35	2	6,7%
36 a 40	6	20,0%
41 a 45	8	26,7%
46 a 50	2	6,7%
51 a 55	6	20,0%
Total	30	100,0%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

Los resultados muestran que el grupo de edad con mayor representación entre los docentes es el de 41 a 45 años, con un 26,7% (n=8), seguido por los rangos de 36 a 40 años y 46 a 50 años, cada uno con un 20,0% (n=6). Estas cifras sugieren que la mayoría del personal docente se encuentra en una etapa de madurez laboral, lo cual podría influir positivamente en la experiencia acumulada y el manejo emocional en el entorno educativo. En contraste, los grupos más jóvenes, como los de 20 a 25 años y 26 a 30 años, representan una proporción menor, lo que indica una menor presencia de docentes en etapa inicial de su carrera.

Figura 1

Histograma de datos sociodemográficos referentes a la edad.



La mayor parte de los docentes se concentran entre 41 y 45 años de edad, incluyendo una etapa de madurez profesional.

Tabla 2
Datos sociodemográficos sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	18	60,0%
Hombre	12	40,0%
Total	30	100,0%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En cuanto a la distribución por sexo, se observa que la mayoría de los docentes evaluados son mujeres, con una frecuencia de 18 participantes, lo que representa el 60,0% del total de la muestra. Por otro lado, 12 docentes son hombres, lo que equivale al 40,0%. Esta distribución refleja una mayor presencia femenina en el grupo evaluado, lo cual es consistente con tendencias observadas en el ámbito educativo, donde históricamente la profesión docente ha mostrado una participación predominante de mujeres. Esta característica puede ser relevante al momento de interpretar los resultados del estudio, especialmente si se consideran diferencias de género en cuanto a la expresión y regulación emocional.

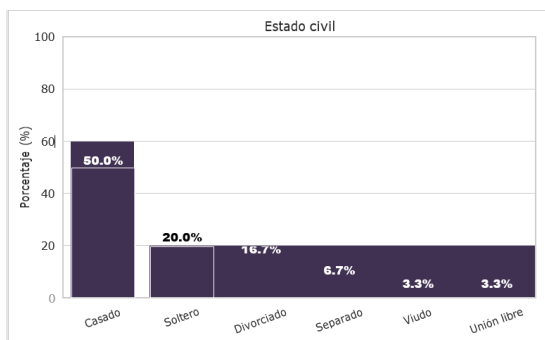
Tabla 3
Datos sociodemográficos estado civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado	15	50,0%
Soltero	6	20,0%
Divorciado	5	16,7%
Separado	2	6,7%
Viudo	1	3,3%
Unión libre	1	3,3%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En cuanto al estado civil de los docentes encuestados (n=30), se evidencia que la mayoría está casada, con n=15 (50%), lo que representa la mitad de la muestra y sugiere una prevalencia de vínculos conyugales formales dentro del grupo evaluado. Le sigue la categoría de solteros con n=6 (20%), lo que indica una quinta parte de la población sin compromisos maritales. Por otro lado, n=5 (16,7%) docentes se identificaron como divorciados. Las categorías de separados, viudos y en unión libre presentan una menor representación, con n=2 (6,7%), n=1 (3,3%) y n=1 (3,3%) respectivamente. Estos resultados reflejan una diversidad en las condiciones conyugales de los docentes, aunque con una clara tendencia hacia relaciones estables. Este aspecto podría incidir en variables personales y profesionales como el equilibrio emocional, la percepción del apoyo social y la calidad del desempeño laboral, factores relevantes en el contexto educativo y en investigaciones sobre el bienestar docente.

Figura 2
Histograma de datos sociodemográficos referentes al estado civil.



La mitad está casada y el resto se distribuye en diferentes estados civiles lo que refleja diversidad en condiciones afectivas.

Tabla 4

Datos sociodemográficos nivel de instrucción

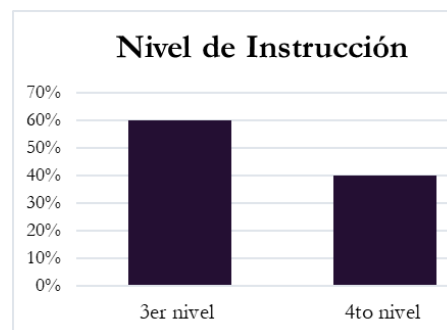
Nivel de instrucción	Frecuencia	Porcentaje
3er nivel	18	60%
4to nivel	12	40%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En relación con el nivel de instrucción alcanzado por los docentes, se observa que el 60% cuenta con formación de tercer nivel, es decir, títulos universitarios de grado, mientras que el 40% posee formación de cuarto nivel, correspondiente a estudios de posgrado como maestrías. Estos datos reflejan una población docente altamente cualificada, con una sólida preparación académica que responde a las exigencias del sistema educativo actual. La alta proporción de docentes con estudios de posgrado también sugiere un compromiso con la actualización profesional y el desarrollo continuo, aspectos que pueden influir positivamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras y en una mayor sensibilidad frente a las necesidades emocionales y educativas de los estudiantes.

Figura 3

Histograma de datos sociodemográficos referente a nivel de instrucción.



La mayoría posee título universitario o de posgrado mostrando alta formación académica

Tabla 5

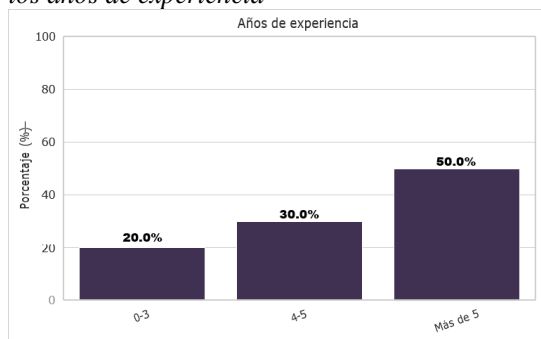
Datos sociodemográficos años de experiencia

Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje
0 a 3	6	20,0%
4 a 5	9	30,0%
Más de 5	15	50,0%
Total	30	100,0%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

Respecto a los años de experiencia profesional, se evidenció que el 50,0% de los docentes (n=15) cuenta con más de 5 años de trayectoria, seguido de un 30,0% (n=9) con entre 4 y 5 años, y un 20,0% (n=6) con 0 a 3 años. Esta distribución sugiere que la muestra está conformada mayoritariamente por profesionales con experiencia consolidada en el ámbito educativo, lo que puede tener implicaciones relevantes para el análisis de sus habilidades en regulación emocional, manejo del aula y estabilidad laboral.

Figura 4
Histograma de datos sociodemográficos referente a los años de experiencia



El 50% de los docentes tienen más de 5 años de experiencia lo cual sugiere trayectoria consolidada.

3.2 NIVELES PREDOMINANTES DE LAS SUBESCALAS DE LAS DIFICULTADES EN REGULACIÓN EMOCIONAL

Para describir los niveles de las dimensiones de regulación emocional, el DERS está conformado por seis subescalas que miden distintas áreas de la regulación emocional: a) No aceptación de las respuestas emocionales, b) Dificultades para realizar conductas dirigidas a metas, c) Dificultades en el control de impulsos, d) Falta de conciencia emocional, e) Acceso limitado a estrategias de regulación emocional, y f) Falta de claridad emocional).

Tabla 6
Dimensión No aceptación de las respuestas

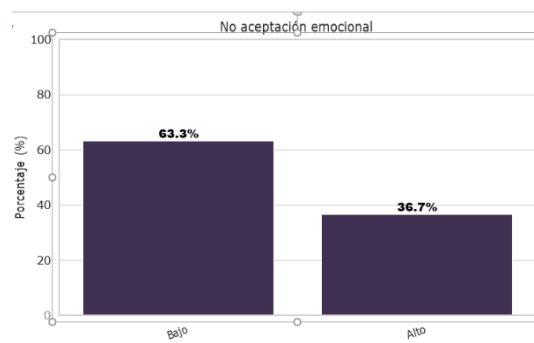
emocionales.

Niveles	Frecuencias	%
Nivel Alto	11	36,7%
Nivel Bajo	19	63,3%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En los niveles de no aceptación emocional, los resultados obtenidos muestran que el 36,7% de los docentes (n=11) alcanzó una puntuación alta, lo cual evidencia una mayor dificultad para aceptar sus emociones negativas. Este grupo de profesionales podría experimentar emociones como culpa, vergüenza o enojo hacia sí mismos al vivenciar estados emocionales desagradables, lo que podría afectar su capacidad de autorregulación emocional y su bienestar psicológico general. Por otro lado, el 63,3% de los participantes (n=19) obtuvo una puntuación baja, lo que indica una adecuada aceptación emocional; es decir, estos docentes tienden a reconocer, validar y aceptar sus emociones sin emitir juicios negativos sobre sí mismos por experimentarlas.

Figura 5
Histograma de resultados de no aceptación emocional de los niveles de dificultad emocional.



El 36,7 de los docentes tienen dificultad para aceptar sus emociones lo que puede afectar su bienestar psicológico

Si bien la mayoría de los docentes muestra una tendencia favorable hacia la aceptación emocional, una proporción considerable (más de un tercio) presenta dificultades importantes en esta dimensión, lo que podría repercutir en su manejo emocional cotidiano y en la calidad de sus relaciones interpersonales dentro del entorno escolar.

Tabla 7

Dimensión Dificultades para involucrarse en conductas orientadas a metas.

Niveles	Frecuencias	%
Nivel Alto	9	30%
Nivel Bajo	21	70%

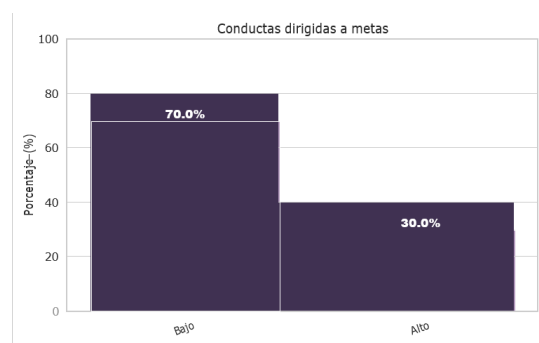
Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En los niveles de dificultades para involucrarse en conductas orientadas a metas, los hallazgos obtenidos expresan que el 70% de la muestra (n=21) alcanzó una puntuación baja, lo que indica que estos docentes poseen una buena capacidad para continuar con sus tareas y concentrarse, incluso cuando atraviesan estados emocionales intensos. Por otro lado, el 30% restante (n=9) obtuvo una puntuación alta, lo que sugiere una mayor dificultad para mantenerse enfocados o finalizar actividades cuando experimentan malestar emocional. Este resultado evidencia que, si bien la mayoría logra manejar adecuadamente su conducta dirigida a metas, una parte importante de los docentes podría beneficiarse del fortalecimiento de estrategias de regulación conductual, como se detalla a continuación.

Figura 6

Histograma de resultados conductas orientadas a

metas de los niveles de dificultad emocional.



El 70% de los docentes demuestra capacidad para mantenerse enfocado en sus tareas aun cuando experimenta emociones negativas. Sin embargo, un 30% muestra dificultades para involucrarse en conductas orientadas a metas, lo que puede repercutir en su rendimiento académico y laboral. Esta población podría requerir estrategias de afrontamiento para mejorar su funcionalidad en momentos de malestar emocional.

Tabla 8

Dimensión de dificultades para controlar los impulsos.

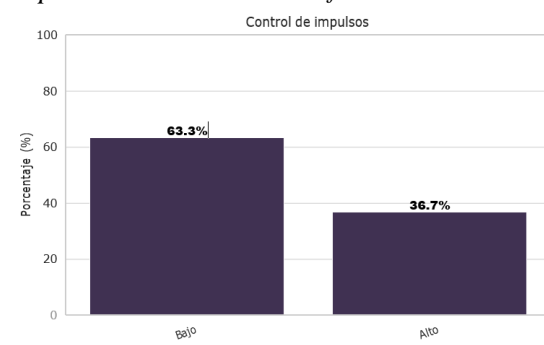
Niveles	Frecuencias	%
Nivel Alto	11	63,3%
Nivel Bajo	19	36,7%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En cuanto a la subescala de dificultad para controlar los impulsos, los resultados obtenidos muestran que el 63,3% de los docentes evaluados (n=19) presentó una puntuación baja, lo que indica que estos profesionales logran mantener el control sobre sus comportamientos incluso cuando atraviesan estados emocionales intensos. No obstante, un 36,7% de la muestra (n=11) obtuvo una puntuación alta, lo que refleja una mayor dificultad para contener impulsos

o reacciones cuando están emocionalmente alterados. Este resultado resalta la necesidad de fortalecer habilidades de autorregulación conductual en una parte del equipo docente, especialmente en situaciones de estrés o frustración.

Figura 7
Histogramas de los resultados control de impulsos de los niveles de dificultad emocional.



El 63,3% de los docentes logra regular sus impulsos ante situaciones emocionales, mientras que el 36,7% presenta dificultades en el autocontrol, lo que podría derivar en respuestas impulsivas o conductas desreguladas en situaciones estresantes. Fortalecer el control inhibitorio emocional sería esencial para prevenir conflictos interpersonales en el entorno educativo.

Tabla 9
Dimensión de falta de conciencia emocional.

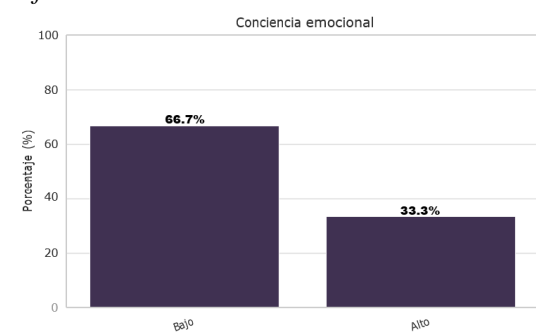
<u>Niveles</u>	<u>Frecuencias</u>	<u>%</u>
Nivel Alto	10	33,3%
Nivel Bajo	20	66,7%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En los niveles de falta de conciencia emocional, los resultados muestran que la mayoría de los docentes evaluados, un

66,7% (n=20), presentó una puntuación baja, lo que indica que tienden a prestar atención a sus emociones y a reconocer lo que están sintiendo. Por el contrario, el 33,3% restante (n=10) alcanzó una puntuación alta, lo que refleja una mayor dificultad para mantener una conciencia activa sobre sus estados emocionales. Estos resultados ponen en evidencia que, si bien la mayoría muestra una buena conexión emocional consigo misma, una parte considerable de la muestra podría beneficiarse de intervenciones orientadas a fomentar la autoconciencia emocional.

Figura 8
Histograma de los resultados con relación a falta de conciencia emocional de los niveles de dificultad emocional



La mayoría de los docentes (66,7%) reporta una buena conciencia emocional, siendo capaces de identificar y prestar atención a sus estados afectivos. No obstante, un 33,3% presenta dificultades para mantener dicha conciencia, lo cual puede generar desconexión emocional o reactividad afectiva. Estas dificultades pueden trabajarse mediante entrenamiento en mindfulness o programas de autoconocimiento.

Tabla 10
Dimensión de acceso limitado a estrategias de regulación emocional.

Niveles	Frecuencias	%
Nivel Alto	12	40%
Nivel Bajo	18	60%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En cuanto a los niveles de acceso limitado a estrategias de regulación emocional, los hallazgos muestran que el 60% de los docentes (n=18) obtuvo una puntuación baja, lo que indica que cuentan con recursos y estrategias personales suficientes para gestionar estados emocionales difíciles. No obstante, el 40% restante (n=12) presentó una puntuación alta, lo cual sugiere que estos docentes experimentan una sensación de impotencia emocional, creyendo que sus emociones negativas no pueden cambiar fácilmente o que no hay manera de sentirse mejor.

Este resultado resalta la importancia de fortalecer las estrategias de afrontamiento emocional en el contexto educativo, especialmente en quienes manifiestan mayor vulnerabilidad emocional.

Tabla 11

Dimensión falta de claridad emocional.

Niveles	Frecuencias	%
Nivel Alto	10	33,3%
Nivel Bajo	20	66,7%

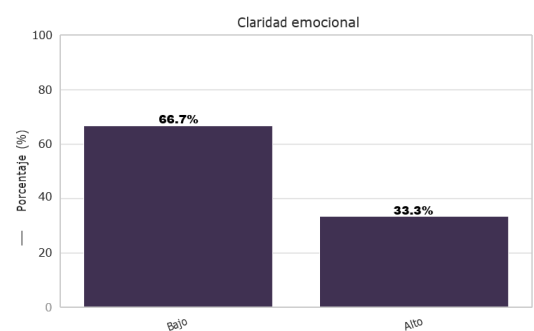
Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

En relación con la subescala falta de claridad emocional, los resultados muestran que el 66,7% de los docentes (n=20) obtuvo una puntuación baja, lo que indica que poseen un buen nivel de comprensión y reconocimiento de sus estados emocionales. En contraste, el 33,3% restante (n=10) fue

clasificado con puntuación alta, lo cual sugiere que experimentan confusión o dificultad para entender y etiquetar con precisión lo que sienten. Este hallazgo pone de manifiesto que, aunque la mayoría de los docentes demuestra claridad emocional, existe un grupo importante que podría beneficiarse de intervenciones orientadas a mejorar la introspección y el conocimiento emocional.

Figura 9

Histograma de resultados con relación a falta de claridad emocional niveles de dificultad emocional



Un 66,7% de los docentes comprende con claridad lo que siente, lo cual es un factor protector frente al malestar emocional. Por su parte, el 33,3% manifiesta confusión al identificar sus emociones, lo que puede dificultar el manejo emocional y la comunicación interpersonal. Programas de alfabetización emocional podrían ser beneficiosos para fortalecer esta dimensión.

Tabla 12

Resultado global de dificultades de regulación emocional.

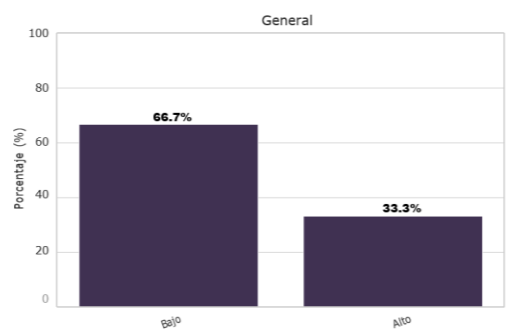
Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	66,7%
Alto	10	33,3%
Total	30	100,0%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

Los resultados obtenidos evidencian una distribución diferenciada en los niveles de dificultad para la regulación emocional dentro del grupo de docentes evaluados, de un total de 30 participantes, el 66,7% (n=20) presentó un nivel bajo de dificultad, lo que indica que una mayoría significativa de los docentes cuenta con habilidades relativamente adecuadas para reconocer, aceptar y manejar sus emociones. Este hallazgo sugiere un nivel favorable de competencia emocional en dos tercios de la muestra, lo cual podría influir positivamente en su desempeño profesional, su bienestar personal y la calidad de sus interacciones dentro del entorno educativo.

No obstante, resulta preocupante que el 33,3% (n=10) de los docentes haya alcanzado un nivel alto de dificultad en regulación emocional. Esta proporción no puede ser subestimada, ya que representa a una tercera parte del cuerpo docente que podría estar experimentando obstáculos importantes en la gestión emocional, tales como dificultad para aceptar sus emociones, controlar impulsos en situaciones de estrés, o utilizar estrategias efectivas de afrontamiento. Estas limitaciones emocionales pueden incidir negativamente en su salud mental, su relación con los estudiantes y colegas, así como en el clima escolar en general.

Figura 10
Histograma de resultados totales de los niveles de dificultad emocional.



La mayoría de los docentes (66,7%) presenta un nivel bajo de dificultad en regulación emocional, indicando buenas habilidades emocionales. Sin embargo, un 33,3% muestra dificultades que requieren atención.

Desde una perspectiva crítica, si bien la mayoría demuestra un adecuado nivel de regulación emocional, la presencia de un grupo considerable con dificultades sugiere la necesidad de implementar estrategias preventivas e intervenciones psicológicas focalizadas. Es recomendable que las instituciones educativas desarrollen programas de formación emocional para docentes, con el fin de fortalecer sus recursos internos, fomentar el autocuidado y prevenir el agotamiento emocional, especialmente en contextos de alta demanda laboral.

3.1 NIVELES DE LAS DIFICULTADES EN REGULACIÓN EMOCIONAL GENERAL CON RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.

Con el propósito de cumplir el objetivo de estimar los niveles de dificultad en la

regulación emocional en función de los años de experiencia docente, se realizó un análisis comparativo entre ambas variables, esta relación resulta relevante, ya que la experiencia profesional puede influir significativamente en el desarrollo de competencias emocionales, las cuales son fundamentales para afrontar adecuadamente las exigencias del contexto educativo. A continuación, se presenta la distribución de los niveles de dificultad (alto y bajo) en regulación emocional según los distintos rangos de años de experiencia de los docentes evaluados.

Tabla 15

Niveles de dificultad en la regulación emocional general según los años de experiencia.

Años de experiencia	Niveles de dificultad	F	%
0 a 3 años	Bajo	4	66,7%
	Alto	2	33,3%
4 a 5 años	Bajo	5	55,6%
	Alto	4	44,4%
Más de 5 años	Bajo	11	73,3%
	Alto	4	26,7%

Nota. F: frecuencia; %: porcentaje

Los resultados obtenidos permiten estimar que existe una tendencia clara entre los años de experiencia docente y los niveles de dificultad en la regulación emocional. Al segmentar los datos por años de experiencia, se observa que los docentes con más de 5 años de experiencia concentran el mayor número de respuestas con nivel bajo (73,3%) en proporción al segmento de población que representan, seguidos por los docentes con menos de 3 años de experiencia (66,7%) y los de 4 a 5 años (55,6%). Esto sugiere que, a mayor tiempo en el ejercicio profesional, los docentes

tienden a desarrollar mejores habilidades de regulación emocional, posiblemente como resultado de la adaptación a las exigencias del entorno educativo y el fortalecimiento de estrategias personales para enfrentar el estrés y las demandas emocionales del aula.

Por el contrario, el nivel alto de dificultad se presenta en todos los rangos de experiencia, aunque con una menor proporción en los docentes con mayor trayectoria: 26,7% en docentes con más de 5 años de experiencia, seguidos por 33,3% en los de menos de tres años y 44,4% en los docentes de entre 4 y 5 años de experiencia. Aunque los docentes con mayor experiencia también pueden enfrentar dificultades emocionales, estos resultados indican que su prevalencia es más baja en relación con sus pares con menos años en el sistema educativo.

En conjunto, los datos sugieren una relación inversa entre la experiencia docente y la dificultad en la regulación emocional: a medida que aumenta la experiencia, tiende a disminuir la presencia de dificultades emocionales significativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Los datos obtenidos revelan que un 66,7% de los docentes evaluados presentan niveles bajos de dificultad en la regulación emocional general, lo que sugiere que una mayoría significativa posee habilidades funcionales para reconocer, aceptar y gestionar sus emociones en el entorno educativo. Este hallazgo es relevante, ya que una regulación emocional adecuada está directamente relacionada con el desempeño profesional docente, la resolución de conflictos y el bienestar psicosocial.

Estudios como el de (Extremera & Fernández-Berrocal, P., 2014) sostienen que docentes con mayor competencia emocional muestran menor estrés percibido y mayor satisfacción laboral, lo cual es congruente con los resultados encontrados.

A pesar del predominio de niveles bajos, un 33,3% de los docentes evaluados presenta dificultades elevadas en regulación emocional, lo cual constituye una proporción significativa. Este hallazgo resulta convergente con los reportes de otros estudios recientes. Por ejemplo, (Mendoza-Llanos & Torres, P. , 2021) evidenciaron que cerca del 35% de los docentes en contextos escolares manifestaban dificultades para gestionar sus emociones en situaciones de alta presión, lo cual repercutía negativamente en su salud mental y relaciones interpersonales. Asimismo, (Gutiérrez-Carmona & Gamboa, M, 2020) señalaron que la sobrecarga laboral y la escasa formación en habilidades emocionales influyen directamente en una regulación emocional deficiente en el personal docente. En el presente estudio, se identificó que las subescalas con mayor prevalencia de dificultad fueron acceso limitado a estrategias emocionales (40%), no aceptación emocional (36,7%) y control de impulsos (36,7%). Estos resultados son consistentes con lo reportado por (López & Núñez, V. A. , 2023), quienes destacaron que muchos docentes logran identificar sus emociones, pero presentan grandes dificultades para responder de forma adaptativa ante ellas, lo que genera frustración, desmotivación y respuestas impulsivas. En conjunto, los hallazgos reflejan una tendencia convergente con la literatura reciente, evidenciando la necesidad

de fortalecer la inteligencia emocional como eje de desarrollo profesional docente. (Andrade, 2017) destaca que la carencia de estrategias adecuadas en el manejo emocional no solo afecta el bienestar individual del docente, sino también la dinámica del aula y el clima institucional.

Los resultados obtenidos evidencian que, si bien la mayoría de los docentes evaluados presenta niveles bajos de dificultad en regulación emocional, un porcentaje considerable muestra afectaciones importantes en varias dimensiones. Las subescalas con mayor prevalencia de dificultad fueron: acceso limitado a estrategias emocionales (40%), no aceptación emocional (36,7%), control de impulsos (36,7%), falta de conciencia emocional (33,3%), falta de claridad emocional (33,3%) y dificultades para involucrarse en conductas orientadas a metas (30%). Estos datos reflejan que una parte relevante del profesorado enfrenta desafíos para identificar, comprender, aceptar y gestionar sus emociones de manera adaptativa. Hallazgos similares han sido reportados por (García Cano & Niño Murcia, S., 2023), quienes advierten que una regulación emocional deficiente en docentes se relaciona con mayor estrés, impulsividad y desmotivación. Del mismo modo, (López & Núñez, V. A. , 2023) destacan que la falta de claridad y aceptación emocional impacta negativamente en el clima escolar y en la calidad de la enseñanza. Por tanto, estos resultados refuerzan la necesidad de implementar programas de formación emocional que fortalezcan las competencias socioemocionales del personal docente en todos los niveles.

En relación con la variable experiencia profesional, los docentes con más de 5 años de trayectoria presentan los niveles más bajos de dificultad en todas las subescalas, lo que afirma la hipótesis de que la experiencia protege frente al deterioro emocional. En este grupo se observa un patrón claro: a mayor tiempo en el sistema educativo, menores niveles de dificultad en la regulación emocional, particularmente en las subescalas de claridad emocional, conciencia emocional y uso de estrategias. Este hallazgo sugiere que la experiencia docente puede favorecer el desarrollo de competencias emocionales a través de la exposición continuada a situaciones escolares exigentes. Sin embargo, este resultado muestra una divergencia parcial con lo planteado por Rondón (2019), quien identificó que los docentes con mayor antigüedad tienden a percibir su entorno laboral de forma más crítica, lo que podría asociarse a una acumulación de tensiones no resueltas y a un menor bienestar emocional. La diferencia puede explicarse por factores contextuales, como el apoyo institucional, el acceso a formación continua o las condiciones laborales, lo que sugiere la necesidad de considerar variables mediadoras al analizar la relación entre experiencia profesional y regulación emocional.

Por otra parte, docentes con menos de tres años de experiencia presentan mayores dificultades, especialmente en conciencia emocional y conductas dirigidas a metas. Esta condición puede relacionarse con una falta de formación inicial en habilidades emocionales, como sugieren (Muñoz & Sánchez, J. , 2022), quienes argumentan que los nuevos docentes enfrentan una curva de adaptación emocional ante las exigencias del

aula. Sin embargo, es importante resaltar que las dificultades no son exclusivas de un grupo por experiencia, sino que se manifiestan transversalmente, lo que refuerza la necesidad de un abordaje integral.

El estudio también sugiere que una mayor conciencia emocional no siempre garantiza un mayor bienestar, ya que puede amplificar la percepción de factores estresantes, como lo señalan (Fernández, 2021). En este sentido, docentes que identifican con claridad sus emociones pueden volverse más sensibles a deficiencias organizacionales como la sobrecarga laboral, la falta de apoyo institucional o la ambigüedad en las funciones.

Se identificó que la mayoría del profesorado tiene más de 36 años, es mujer y posee formación universitaria o de posgrado. Esto refuerza el perfil de un grupo docente con experiencia y preparación académica, pero que no necesariamente ha recibido formación especializada en competencias emocionales.

Las dificultades más frecuentes se centraron en estrategias emocionales, aceptación y control de impulsos. Esto indica la necesidad de fortalecer estos aspectos a través de programas institucionales de educación emocional. Como señalan (Carrión, 2022) la intervención en habilidades emocionales puede reducir riesgos psicosociales y mejorar la percepción organizacional.

Se observó una prevalencia menor de dificultades en regulación emocional en los docentes con más de 5 años de experiencia, especialmente en las subescalas de claridad

emocional, conciencia emocional y uso de estrategias. Este hallazgo sugiere que el tiempo prolongado en el ejercicio docente podría contribuir al fortalecimiento de habilidades de autorregulación, posiblemente por la exposición reiterada a situaciones complejas del entorno educativo. No obstante, este resultado diverge de lo reportado por Martínez y Pérez (2019), quienes encontraron que el desgaste emocional tiende a aumentar con los años de servicio, particularmente cuando los docentes no cuentan con redes de apoyo institucional ni estrategias de afrontamiento adecuadas. Esta discrepancia puede atribuirse a diferencias contextuales, como el tipo de institución, las condiciones laborales o las oportunidades de formación emocional recibidas, lo que resalta la importancia de considerar factores protectores en la trayectoria profesional docente.

Los resultados evidencian la necesidad de implementar intervenciones orientadas a la

regulación emocional, tanto para docentes novatos como experimentados. Se recomienda incorporar espacios de reflexión emocional, acompañamiento psicológico institucional y programas de inteligencia emocional adaptados al contexto educativo. La alta proporción de docentes con dificultades emocionales no debe ser subestimada, ya que impacta directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la convivencia escolar y en el bienestar docente.

El presente estudio se basó en una muestra limitada (n=30) de una sola institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados. Asimismo, la utilización del método de autoinforme podría haber estado influida por el sesgo de deseabilidad social. Futuros estudios deberían ampliar la muestra y complementar los resultados con técnicas cualitativas que permitan un análisis más profundo del contexto emocional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta-Pérez, P. B., & Taruchaín-Pozo, L. F. . (2022). Personalidad y clima laboral en docentes universitarios. *Personalidad y clima laboral en docentes universitarios*.
- Aldao, A. N.-H., & Schweizer, S. . (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. . *Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review*. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alvarez, M. d., & Pozo, Luis Fernando Taruchaín. (s.f.). Síndrome Burnout en funcionarios públicos de la Provincia de Tungurahua. *Síndrome Burnout en funcionarios públicos de la Provincia de Tungurahua*. Centros: Revista Científica Universitaria, 9(2), 1-19. doi:<https://doi.org/10.48204/j.centros.v9n2a1>
- Álvarez-González, M. L.-M.-G. (2021). Espacios para el desarrollo de competencias emocionales en el contexto escolar: Una experiencia con docentes. *Espacios para el desarrollo de*

- competencias emocionales en el contexto escolar: Una experiencia con docentes*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(1), 1–13. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2743>
- Amelica., P. (2021). La profesión docente y calidad de la educación: desafíos para la formación del docente ecuatoriano. . *La profesión docente y calidad de la educación: desafíos para la formación del docente ecuatoriano*. . Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 9(1), 51–57. Obtenido de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/562/5623608006/>
- Andrade, M. (2017). Inteligencia emocional en docentes: una herramienta para el manejo de conflictos en el aula. *Inteligencia emocional en docentes: una herramienta para el manejo de conflictos en el aula*. Revista de Psicología Educativa, 23(2), 45–58.
- Association., W. M. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Obtenido de <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki>
- Babbie, E. R. (2010). The Practice of Social Research. . *The Practice of Social Research*. . Cengage Learning.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). Principles of Biomedical Ethics (8th ed.). Oxford University Press. *Principles of Biomedical Ethics (8th ed.)*. Oxford University Press.
- Beck, A. T. (1979). Cognitive therapy and the emotional disorders. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin.
- Beck, J. S. (2011). Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond (2nd ed.). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond (2nd ed.)*. Guilford Press.
- Berking, M. &. (2012). Emotion regulation and mental health: Recent findings and an integrative model. *Emotion regulation and mental health: Recent findings and an integrative model*. Current Opinion in Psychiatry, 25(2), 128–134.
- Berking, M., & Znoj, H. . (2008). Training emotionaler Kompetenzen. Heidelberg: Springer-Verlag. *Training emotionaler Kompetenzen*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Berking, M., & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27)*. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56(2), 141–153. doi:<https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.2.141>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brackett, M. A. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. Social and Personality Psychology Compass, 5(1), 88–103. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M. A. (2019). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum*. Learning and Individual Differences, 22(2), 218–224. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.005>
- Brackett, M. A.-K., & Salovey, P. . (2010). *Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers*. <https://doi.org/10.1002/pits.2>. Psychology in the Schools, 47(4), 406–417.
- Brackett, M. A.-K., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers*. Psychology in the Schools, 47(4), 406–417. doi:<https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bunge, M. (2012). La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. *La investigación*

- científica. Su estrategia y su filosofía*. Editorial Siglo XXI.
- Camí, J. (2024). La autonomía universitaria debería tener límites. *La autonomía universitaria debería tener límites*. El País. Obtenido de <https://elpais.com/ciencia/2024-11-11/jordi-cami-presidente-del-comite-de-etica-la-autonomia-universitaria-deberia-tener-limites.html>
- Carrión, M. e. (2022). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior. *Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior*. Revista Electrónica Educare, 26(2), 1-20. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5177/517777358012/>
- CES, C. d. (2020). Reglamento de Régimen Académico. *Reglamento de Régimen Académico*.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. Educational Psychology Review, 21(3), 193–218.
- Chehayeb, L., Olszynska, K., , Bhuvaneshwara, C.,, & Tsovaltzi, D. (2025). Effects of a Co-Regulation Model for MR Teacher Training: HRV and Self-Compassion as Indicators of Emotion Regulation. *Effects of a Co-Regulation Model for MR Teacher Training: HRV and Self-Compassion as Indicators of Emotion Regulation*. arXiv preprint arXiv:2502.15383. Obtenido de <https://arxiv.org/abs/2502.15383>
- Chen, L. &. (2024). The investigation of EFL teachers' cognitive emotion regulation and well-being. *The investigation of EFL teachers' cognitive emotion regulation and well-being*. Acta Psychologica, 245, 104219. doi:<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104219>
- Collie, R. J. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. doi:<https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Creswell, J. W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Day, C. &. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.). *Teacher emotions: Well-being and effectiveness*. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.). Advances in Teacher Emotion Research (pp. 15–31). Springer.
- Demerouti, E. B., & Schaufeli, W. B. . (2001). The job demands–resources model of burnout. . *The job demands–resources model of burnout*. . Journal of Applied Psychology, 86(3), 499-512. . doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Enrique-Hevia, F. M. (2019). Muestreo y técnicas de muestreo en investigaciones educativas. ResearchGate. *Muestreo y técnicas de muestreo en investigaciones educativas*. ResearchGate. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/334612805_Muestreo_y_tecnicas_de_muestreo_en_investigaciones_educativas
- ESPACIOS., R. (2018). La profesión docente y calidad de la educación: desafíos para la formación del docente ecuatoriano. . *La profesión docente y calidad de la educación: desafíos para la formación del docente ecuatoriano*. . Revista Espacios, 39(20). Obtenido de <https://revistaespacios.com/a18v39n20/18392022.html>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista de Educación, 365, 12–25. doi:<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-257>
- Fernández, M. &. (2021). Inteligencia emocional y percepción de clima laboral en entornos educativos. *Inteligencia emocional y percepción de clima laboral en entornos educativos*. Revista Iberoamericana de Psicología, 14(1), 56–71.
- Field, A. (2020). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th ed.). *Discovering Statistics*

- Using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*. SAGE Publications.
- Folkman, S. &. (2000). Positive affect and the other side of coping. *Positive affect and the other side of coping*. *American Psychologist*, 55(6), 647–654. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Freire, P. (2024). Pedagogía del oprimido (Edición actualizada). *Pedagogía del oprimido (Edición actualizada)*. Siglo XXI Editores.
- Friedberg, R. D. (s.f.). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts (2nd ed.)*. . *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts (2nd ed.)*. . Guilford Press.
- Galarza, L., & Navas, A. (2022). Riesgos psicosociales y estrategias de afrontamiento en docentes del nivel medio. *Riesgos psicosociales y estrategias de afrontamiento en docentes del nivel medio*. *Revista Ciencia y Sociedad*, 47(2), 87–104.
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *La regulación emocional en docentes de educación en formación*. *Pensamiento Educativo*, 60(3). doi:<https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *La regulación emocional en docentes de educación en formación*. *Pensamiento Educativo*, 60(3).
- García López, G. I., Aguilera Reyes, Venebra Muñoz, A., & Orozco Vargas, A. E. (2021). Versión en Español del Emotion Regulation Skills Questionnaire: Análisis de su Fiabilidad y Validez. *Versión en Español del Emotion Regulation Skills Questionnaire: Análisis de su Fiabilidad y Validez*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 58(2), 123–136.
- García, M. &. (2025). Wellbeing and burnout in schoolteachers: The psychophysiological role of self-compassion. *Wellbeing and burnout in schoolteachers: The psychophysiological role of self-compassion*. *Current Psychology*, 44(2), 123–138. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07060-8>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González, A. (2021). La relación epistemológica en la producción del conocimiento. *La relación epistemológica en la producción del conocimiento*. *Revista Científica del Sur*, 12(1), 33–47. doi:<https://doi.org/10.35756/rcs.v12n1.2021.45>
- González, A. (2021). La relación epistemológica en la producción del conocimiento. . *La relación epistemológica en la producción del conocimiento*. . *Revista Científica del Sur*, 12(1), 33–47. doi: <https://doi.org/10.35756/rcs.v12n1.2021.45>
- Grant, M. S., & Berkling, M. . (2018). The assessment of successful emotion regulation skills use: Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire. *The assessment of successful emotion regulation skills use: Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire*. *PLOS ONE*, 13(10), e0205095. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205095>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation Difficulties: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Multidimensional Assessment of Emotion Regulation Difficulties: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale*. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*,. doi:<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. *Review of General Psychology*. doi:<https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. .

doi:<https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Gross, J. J., & Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2015-2009). Emotion regulation: Conceptual and practical issues. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer.
- Gutiérrez Elme, Z., & La Serna Gayo, R. A. . (2024). Regulación emocional y afrontamiento al estrés en docentes de la Escuela Profesional de Enfermería. *Regulación emocional y afrontamiento al estrés en docentes de la Escuela Profesional de Enfermería*. UNSCH, Ayacucho. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Gutiérrez-Carmona, J., & Gamboa, M. (2020). Regulación emocional y factores psicosociales en docentes de educación básica. *Regulación emocional y factores psicosociales en docentes de educación básica*. Revista Colombiana de Psicología, 29(1), 115–130. doi:<https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.84165>
- Hair, J. F., & Anderson, R. E. (2020). Multivariate Data Analysis (8th ed.). . *Multivariate Data Analysis (8th ed.)*. Cengage Learning.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. . *The emotional practice of teaching*. . Teaching and Teacher Education.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*. Teaching and Teacher Education, 16(8), 811–826. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hernández, R. F., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. . (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Paradigma Positivista. . *Paradigma Positivista*. . Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA, 12(24), 29-32. doi: <https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Jennings, P. A. (2015). Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom. *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*.
- Jennings, P. A. (2015). Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom. W. W. Norton & Company. *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. W. W. Norton & Company.
- Kendall, P. C. (1979). Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures. *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures*. Academic Press.
- Kléber Augusto Jaramillo-Galarza, V. A., & Luís Fernando Taruchaín. (2022). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Instituciones de Educación Superior del Ecuador*. Veritas & Research. Obtenido de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=CqOi83IAAAAJ&citation_for_view=CqOi83IAAAAJ:Y0pCki6q_DkC
- Lazarus, R. S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford University Press. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lema-Ruiz, R. A., Espinoza-Cevallos, C. E., & Tenezaca-Romero, R. E. (2022). Epistemología y complejidad: Una aproximación a la investigación educativa actual. *Epistemología y complejidad: Una aproximación a la investigación educativa actual*. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 4(6), 56–68.
- Li, Y. H. (2023). School leadership and teacher well-being: A systematic review. *School leadership and teacher well-being: A systematic review*. Educational Management Administration &

- Leadership, 51(2), 201–223. doi:<https://doi.org/10.1177/17411432221128940>
- Li, Y. H. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis*. Social Psychology of Education, 26(3), 649–679. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- López Puente, S. M., Orellana Yaguache, G., Moran Piarpuezan, & Herrera Sandoval, L. (2023). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de Educación General Básica. *La importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de Educación General Básica*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5). doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- López, M. A., & Núñez, V. A. (2023). Habilidades emocionales en el ámbito educativo: un análisis desde la regulación emocional. *Habilidades emocionales en el ámbito educativo: un análisis desde la regulación emocional*. Psicogente, 26(49), 1–15. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.006>
- López, M., & Gallegos, C. (2020). Regulación emocional y prácticas docentes: un estudio cualitativo. *Regulación emocional y prácticas docentes: un estudio cualitativo*. Revista Iberoamericana de Psicología Educativa, 13(2), 112–129. doi:<https://doi.org/10.24265/rpep.v13n2.101>
- Luis Taruchaín Pozo, Verónica Hidalgo Vásconez, Verónica Silva Jiménez, Carolina Márquez Altamirano, & Cristian R. Molina. (s.f.). Gestión del talento humano en el contexto del impacto social de la inclusión laboral de personas con discapacidad en el cantón Ambato, Ecuador. *Gestión del talento humano en el contexto del impacto social de la inclusión laboral de personas con discapacidad en el cantón Ambato, Ecuador*. Dominio de las Ciencias, 7(2), 71-86. doi:10.23857/dc.v7i2.1783
- Maslach, C. &. (1997). The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. Jossey-Bass. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. &. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Understanding and Preventing Teacher Burnout (pp. 295–303). Cambridge University Press.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: Una introducción conceptual. *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Mendoza-Llanos, R. S., & Torres, P. (2021). Estrés y regulación emocional en docentes: un estudio en tiempos de cambio educativo. *Estrés y regulación emocional en docentes: un estudio en tiempos de cambio educativo*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14(2), 97–112. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.006>
- Mesquita, B. B., & De Leersnyder, J. (2016). The cultural construction of emotions. *The cultural construction of emotions*. Current Opinion in Psychology, 8, 31–36.
- Mikulincer, M. S. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies*. Motivation and Emotion, 27(2), 77–102. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>
- Montgomery, C. &. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers*. Canadian Journal of Education Administration and Policy, (49), 1–34.
- Muchinsky, P. M. (2000). Psychology applied to work. *Psychology applied to work*.
- Mujica Johnson, F. (2024). Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación. *Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación*. Revista de Inclusión Educativa y Diversidad, 2(1), 87–97. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.11067468>

- Mujica Johnson, F. (2024). Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación. . *Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación*. . Revista de Inclusión Educativa y Diversidad, 2(1), 87–97. . doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.11067468>
- Muñoz, D., & Sánchez, J. . (2022). Competencias emocionales y desempeño docente en contextos escolares de alta vulnerabilidad. *Competencias emocionales y desempeño docente en contextos escolares de alta vulnerabilidad*. Revista de Estudios Educativos, 18(2), 22–40.
- Neumann, A. V., & Muris, P. (2010). The relationships between emotion regulation strategies, anxiety, and depressive symptoms in non-referred adolescents. *The relationships between emotion regulation strategies, anxiety, and depressive symptoms in non-referred adolescents*. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39(3), 392–402.
- Núñez Prieto, I. (1999). La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. *La formación permanente de profesores en el centro de trabajo*. Revista Enfoques Educativos, 2(1). Universidad de Chile. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112011000100009&script=sci_arttext
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed teacher roles. *Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed teacher roles*. Teachers College Record, 109(6), 1374–1400.
- Panchana-Mosquera, N. V., & Venet-Muñoz, . R. (2023). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales*. Portal de la Ciencia, 5(1). doi: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>
- Pazuña Amores, E. G. (2024). La inteligencia emocional y la satisfacción laboral en los docentes de la unidad educativa “Oxford”. *La inteligencia emocional y la satisfacción laboral en los docentes de la unidad educativa “Oxford”*. Universidad Técnica de Cotopaxi. . doi:<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/11916>
- Personales., L. O. (2021). Registro Oficial N.º 459. República del Ecuador. *Registro Oficial N.º 459. República del Ecuador*.
- Polit, D. F. (2021). Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice (11th ed.). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice (11th ed.)*. Wolters Kluwer.
- Quiroz-González, M. A. (2017). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de Educación Básica Primaria. *Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de Educación Básica Primaria*. Revista Electrónica Educare, 21(2), 1-20. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/1053/105374442005/>
- Resnik, D. B. (2018). Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust. *Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust*. Springer.
- Resnik, D. B. (2020). Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust. *Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust*. Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-40038-1>
- Robbins, S. P. (1998). Comportamiento organizacional. *Comportamiento organizacional*.
- Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. . *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. . Houghton Mifflin.
- Romero, M. &. (2018). La educación emocional en el contexto latinoamericano: Una propuesta para el desarrollo docente. *La educación emocional en el contexto latinoamericano: Una propuesta para el desarrollo docente*. Octaedro.
- Rondón, P. (2019). Antigüedad laboral y percepción crítica del entorno organizacional en

- instituciones educativas públicas. *Antigüedad laboral y percepción crítica del entorno organizacional en instituciones educativas públicas*. Revista de Gestión Educativa, 11(3), 61–74.
- Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, & Contreras-Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia*. Revista Andina de Educación, 8(1). doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saltos Delgado, O. M. (2024). Programa de desarrollo de inteligencia emocional para los docentes de la Unidad Educativa Angamarca. *Programa de desarrollo de inteligencia emocional para los docentes de la Unidad Educativa Angamarca*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. doi:<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/41024>
- Saltos, M., & Carrera, S. . (2020). Estrés laboral en docentes de instituciones públicas de Ecuador. . *Estrés laboral en docentes de instituciones públicas de Ecuador*. Revista Científica del Sur, 8(2), 115–128.
- Sampieri, R. H., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6.^a ed.). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6.^a ed.)*. McGraw-Hill.
- Sánchez Acosta, J. S. (2024). Las tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Las tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI*. ResearchGate. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/368975174>
- Sánchez Acosta, J. S. (2024). Las tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. . *Las tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI*. . ResearchGate. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/368975174>
- Santander Trigo, G. G., & Martínez-Otero Pérez . (2023). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(2), 225–246. doi:<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Santander Trigo, S. G.-O. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(2), 225–246. . doi:<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Schaufeli, W. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study*. Journal of Organizational Behavior, 25(3), 293–315. doi:<https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Organizational climates: An essay*. Personnel Psychology, 28(4), 447-479. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x>
- Smith, J. A. (2024). Authentic emotional displays and teacher well-being in early childhood education. *Authentic emotional displays and teacher well-being in early childhood education*. Teaching and Teacher Education, 117, 103812. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103812>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Emotional regulation goals and strategies of teachers*. Social Psychology of Education, 7(4), 379–398.
- Tapia-Herrera, M., Rodríguez-Tubón , Leslie , & Taruchain-Pozo , Luis. (2025). Bienestar psicológico en mujeres durante el siglo XXI: un análisis desde el contexto laboral de una

- empresa ecuatoriana. 593 Digital Publisher CEIT, 10(2), 189-204. *Bienestar psicológico en mujeres durante el siglo XXI: un análisis desde el contexto laboral de una empresa ecuatoriana*. doi:10.33386/593dp.2025.2.2919
- Taruchaín Pozo, L. F., Freire Palacios, V. A., & Mayorga Álvarez, M. de los Ángeles. (2020). Psychological well-being and work stress in non-professional workers in the city of Ambato, applying the Goldberg GHQ-12 general health questionnaire. *Psychological well-being and work stress in non-professional workers in the city of Ambato, applying the Goldberg GHQ-12 general health questionnaire*. *Ciencia Digital*, 4(1.1.), 32-44. doi:<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i1.1.1162>
- Taruchaín-Pozo, L. F., & Paúl Acosta-Pérez. (2022). Burnout en docentes de la provincia de Tungurahua durante la pandemia Covid-19. *Burnout en docentes de la provincia de Tungurahua durante la pandemia Covid-19*. Veritas & Research.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Emotion regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 25-52. . doi:<https://doi.org/10.2307/1166137>
- Turner, N. &. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 35(1), 45-67. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09701-9>
- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vilchez Villena, M. A. (2024). Regulación emocional y estrés percibido en docentes de la provincia de Camaná. *Regulación emocional y estrés percibido en docentes de la provincia de Camaná*. Universidad Católica de Santa María.
- Vo, T. &. (2022). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review*. *Educational Psychology Review*, 34, 789-812. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09605-7>
- Wang, H. H., & Taxer, J. L. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis*. *Social Psychology of Education*, 26(1), 1-28. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

AGRADECIMIENTOS.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Indoamérica por brindarme un entorno académico de excelencia, que ha favorecido mi crecimiento personal, profesional y académico. Expreso mi agradecimiento al Ing. Saúl Lara Paredes, Canciller de la Universidad Indoamérica, por su liderazgo y por fomentar un ambiente institucional propicio para la investigación y el aprendizaje. A todos quienes aportaron, de una u otra forma, a la realización de este trabajo, mi más profundo y sincero agradecimiento. A los docentes de esta institución,

les reconozco su dedicación, compromiso y valiosa orientación a lo largo de mi proceso formativo. De manera especial, agradezco al Psc. Luis Fernando Taruchain Pozo, MSc., tutor de esta tesis, por su acompañamiento constante, su guía metodológica y su asesoramiento durante el desarrollo de este proyecto. Su experiencia, compromiso y apoyo fueron fundamentales para la culminación de este trabajo. También deseo agradecer al Psc. Cl. Jorge Luis Cisneros Bedon Msc., por su colaboración y por compartir conmigo su sabiduría, lo cual enriqueció significativamente el enfoque y contenido de esta investigación.

Cristina

Paola Granja Ledesma

DEDICATORIA.

Dedico esta tesis con profundo amor y gratitud a mis padres, Cristian Granja y Beatriz Ledesma, por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Gracias por estar siempre a mi lado, por su fe en mí y por brindarme las herramientas necesarias para avanzar, incluso en los momentos más difíciles. Su ejemplo, su paciencia y su amor han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

A mis abuelos, quienes me vieron crecer con cariño y orgullo. En especial, a mi abuela Magda Larena, por su ternura y fortaleza, y a mi abuelo José Leonardo Granja Secaira, quien me acompañó en los primeros pasos de mi vida y que, aunque ya no está físicamente, sé que me guía y me protege desde el cielo. Su presencia sigue viva en mi corazón y su recuerdo me impulsa a ser mejor cada día.

A mi hermana, Daniela Granja por estar conmigo en todo momento a pesar de las dificultades, su compañía constante y su forma única de alegrar mis días han hecho la diferencia. Su apoyo silencioso, su comprensión y su amor son un regalo que valoro profundamente. Gracias por ser ese pilar silencioso pero firme, por creer en mí y por hacer de este recorrido algo más llevadero y especial. A mi hermana, Michelle Granja, por estar a mi lado durante todo este proceso. Gracias por estar siempre ahí, incluso cuando no hacía falta decir nada

A todos ustedes, con el corazón en la mano, les dedico este logro que no es solo mío, sino también resultado de todo lo que me han dado. Gracias por ser mi fuerza, mi guía y mi inspiración.

Cristina Paola Granja Ledesma

ANEXOS.

<https://drive.google.com/drive/folders/18wrPz9LcJ3LAtGa1WYJxNbOk8discIQY?usp=sharing>